Millî Eğitim

National Education

yaz/*summer* 2007 • yıl/*year* 36 • sayı/*number* 175

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/ *Journal of Education and Social Sciences*
Üç Ayda Bir Yayımlanır/ *Published Quarterly*
Hakemli Bir Dergidir/ *A Refereed Journal*
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/ *The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni/ *General Director*
Aziz ZEREN
Yayımlar Dairesi Başkanı V./ *Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/ *Editor in Chief*
Selami YALÇIN
Şube Müdürü/ *Department Manager*

Yayın Kurulu/ *Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/ *Pre-evaluation Committee*
Celal ASLAN
Şaban ÖZÜDOĞRU
Dinçer EŞİTGİN

Redaksiyon-Düzelti/ *Redaction-Correction*
Celal ASLAN
Şaban ÖZÜDOĞRU
Dinçer EŞİTGİN

İngilizce Danışmanı/ *English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

Haberleşme/ *Communication*
Celal ASLAN (*caslan@meb.gov.tr*)

Tasarım/ *Graphics-Design*
Hakkı USLU

Dizgi/ *Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/ *Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/ *Phone*: (0 312) 212 81 45 - 213 65 12 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/ *Ministry of National Education Publications* : 4361
Süreli Yayınlar Dizisi/ *Periodicals Series* : 226

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

Hakem Kurulu/ Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ünv. / Aydın
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU • Kırıkkale Ünv. / Kırıkkale
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ • Gaziosmanpaşa Ünv. / Tokat
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ • Yıldız Teknik Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY • Sakarya Ünv. / Sakarya
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Gürol IRZIK • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hacı DURAN • Gaziantep Ünv. / Gaziantep
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. M. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv. / Afyon
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Tek.Ünv. / Trabzon
Prof. Dr. Nebile DİREKÇİGİL • İstanbul Kültür Ünv. / İst.
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv. / İst.
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Rauf YILDIZ • Yıldız Teknik Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv. / Konya
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK / Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Ünv. / Elazığ
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK / Ankara

Bu Sayının Hakemleri/ Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN
Prof. Dr. Ali KAŞ
Prof. Dr. Ayşe ÖZEL
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Hamza KELEŞ
Prof. Dr. İbrahim ATALAY
Prof. Dr. İnci MORGİL
Prof. Dr. İsmail PARLATIR
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Murat ÖZKAN
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN
Prof. Dr. Nihat BAYDAŞ
Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Arif ALTUN
Doç. Dr. Galip YÜKSEL
Doç. Dr. Hayati AKYOL
Doç. Dr. Niyazi CAN
Doç. Dr. Yusuf BUDAK
Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL
Doç. Dr. Gürcen GÜRGEN
Doç. Dr. İbrahim GÜLER

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Editör'den ...

Değerli Millî Eğitim okurları,

Dergimizin bu sayısında yine birçok alandan makaleler bulunmakta. Eğitim bilimleri ile sosyal bilimlerin değişik alanlarına ait söz konusu çalışmalar, geniş bir okuma yelpazesi sunuyor. Bu sayımızdaki çalışmaların çeşitliliğinin, araştırmacılara yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Millî Eğitim dergimiz, eğitim bilimleri alanı yanında sosyal bilimlerin farklı alanlarına da hitap eder bir aşamaya ulaşmıştır. Bu noktada yayın sürecimize değerli katkılarını esirgemeyen hakem kurulumuza teşekkür ederiz.

Daha önce de ifade ettiğimiz gibi Millî Eğitim dergisi, 170. sayısından itibaren Tübitak-Ulakbim'in sosyal bilimler veri tabanına alınmıştır. Okuyucularımız hem bu veri tabanından hem de dergimizin internet sayfasından dergimizde yayımlanan yazıların tam metnine ulaşabilirler.

Kasım sayımızda buluşmak dileğiyle…

Editorial

Dear readers of Journal of National Education,

In this issue of our journal we have many articles from different areas. Articles about educational sciences and social sciences present us a large reading range. We think that the variety of stduies in this issue will be beneficial for the researchers.

Our Journal of National Education, beside educational sciences ıt has reached a high level in different parts of social sciences. We thank to our advisory board for their great contribution.

As we said before Journal of National Education was taken in Tubitak-Ulakbim social sciences data base from ıts 170th issue. Our readers can reach the full text of our articles both from this data base and from our web adress.

Hope to meet you in our November issue.

İçindekiler / Table of Contents

Disiplin İle İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar
Necati CEMALOĞLU • 8

The Concepts, Principals And Applications About Discipline

Yazılı Program ve Uygulanan Programı Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yönetiminin Değerlendirilmesi
Kamil YILDIRIM • 25

"Evaluating The "Phonics Based Sentence Method" Regarding To The Terms Of "Written Curriculum And "Implemented Curriculum"*

Tarık Dursun K.'nın Çocuk Edebiyatı Alanındaki Eserlerinin 0-15 Yaş Grubu Çocuklarının Kişilik Gelişimlerine Olan Katkıları Üzerine Bir İnceleme
Özlem FEDAİ • 47

A Researchon Contributions To Personality Progress Of Children Of 0-15 Years Old Works By Tarık Dursun K. In Children Literature Branch

Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları
Hilal KAZU • 57

The Situation Of Application Of Theachers' Strategies Towards The Prevention And Modification Of The Unwanted Behaviors In The Class

Lise 1. Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerce Değerlendirilmesi
Necati TOMAL - Eren ŞENOL • 67

Teachers' Evaluation Of Geography Teaching Program For High School Students, First Graders

1923-1950 Yılları Arasında Yazılan Köyü ve Köylüyü Konu Edinen Piyesler
Selçuk ÇIKLA • 98

The Plays Written About Village And Villagers Between 1923 And 1950

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Televizyon İzleme Durumları ve Bunu Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi
Candan ÖZTÜRK - Yonca KARAYAĞIZ • 116

The Analyse Of Preschool Children's Television Watching and The Effects

Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi
Şaban ÇETİN • 129

Analysis Of The Practice Of Cheating Of University Students In Terms Of Different Variants

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Öğretmenlerinin Bölümlerinde Uygulanan Sanat Eğitimi ile İlgili Görüşleri
Serap BUYURGAN • 143

Art Teachers' Opinions About The Art Education Applied At Anatolion Fine Arts High Schools

Yeni Öğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkiliğinin Değerlendirilmesi
Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ - İlhami BULUT • 161

An Evaluation Of The New Primary School Turkish Language Curriculum In Practice

Üniversite Öğrencilerinin Kimyasal Bağlanma Konusunu Anlama ve Yanılgılarını Gidermelerine Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi
Haluk ÖZMEN • 185

The Effect Of Computer Assisted Instruction On University Students' Understanding And Remediating Misconceptions About Chemical Bonding

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Değerlendirilmesi
Ali ARSLAN - Özcan DEMİREL • 198

An Evaluation Of The New Primary Social Studies Curriculum For 5th Grade

Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma
Rıfat GÜNDAY • 210

A Study Of The Factors Causing Failure In Foreign Language Teaching

Tarih Öğretiminde Tarihsel Düşüncenin İki Felsefik Dayanağı
Hüseyin KÖKSAL • 219

Two Philosophic Basis Of Historical Thinking In History Education

Yayın İlkeleri • 236

DİSİPLİN İLE İLGİLİ KAVRAMLAR, İLKELER VE UYGULAMALAR

Necati CEMALOĞLU*

Özet

Bu makalenin amacı, literatüre dayalı olarak disiplin kavramını, ilkelerini, önemini, boyutlarını, değerlerini, felsefesini, uygulanma biçimini ve paydaşların rol ve sorumluluklarını betimlemek, uygulama örneklerini irdelemek ve önerilerde bulunmaktır. Makale literatüre dayalı olarak yapıldı. Makale, araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır. Bu makalede, disiplin kavramının algılanma biçimi, literatüre dayalı olarak tartışıldı. Disiplin ile ilgili olarak yapılan uygulama örnekleri incelendi. Uygulama örneklerinden hareket edilerek yaşanan sorunların neden-sonuçları analiz edildi. Bu analizlere dayalı olarak öneriler geliştirildi ve uygulama sürecinin sonuçları tartışıldı. Okulda disiplin konusunda paydaşların disiplin sorunu yaratan davranışları tanımlandı. Etkili disiplin uygulamaları için uygun olan davranışlar belirtildi. Paydaşların disiplin sağlamadaki rolleri, görevleri ve sorumlulukları üzerinde duruldu.

Anahtar Sözcükler: Okul, disiplin, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci

Giriş

İnsan, biyolojik, psikolojik ve sosyal yönü olan bir varlıktır. Bu özelliklerinin etkisiyle pek çok davranışta bulunur. Davranışlarını belirleyen, yönlendiren etkenlerin başında, onun sosyal bir varlık olma özelliği vardır. Sosyal ortamlarda oluşan olaylar, bireyi doğrudan ve dolaylı olarak etkiler. Sosyal olaylar, çoğu zaman da birey tarafından etkilenir. Bu süreçte olumlu ya da olumsuz olarak tanımlanabilecek çeşitli durumlar yaşanır. Bazı davranışlar onay görürken, bazı davranışlar da reddedilir. Toplumun kabul ettiği, onayladığı bu davranışlar, eğitim yönünden de istendik davranışlardır.

Öğrenciler okula, farklı ihtiyaç ve beklentilerle gelirler. Bu temel ihtiyaçlar sevgi, güvenlik, ait olma ve kabul görmedir. Öğrencilerin okul içi istendik davranışları sergilemeleri, muhtemelen bu ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doğru orantılıdır. Bu aşamada öğrencinin ailesi ve etkileşim içerisinde bulunduğu sosyal çevre önemli rol oynar. Çünkü öğrenci moral ve etik değerlerin büyük bir kısmını ailesinden ve çevresinden doğrudan alır, onlardan etkilenir. Aynı zamanda öğrencinin sosyal çevresi, kabul gören davranışları pekiştirir, onaylanmayan davranışlar için cezayı kullanır.

Bireyin davranışını belirleyen iç ve dış etkenlere karşın, disiplin kavram ve ilkeleri geliştirilmiştir. Disiplin kavram ve ilkelerinin uygulanmasında yaşanan en önemli sorun, uygulayıcıların disiplin kavramı hakkındaki farklı algılarıdır. Geleneksel disiplin kavramı şiddet içermesine karşın, eğitim açısından kabul edilen disiplin

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği ABD Teknikokullar / Ankara

kavramı, bireyin başkasına ve kendisine karşı duyduğu sevgi ve saygı olarak da algılanabilir. Bu aşamada yaşanan sorun, disiplin kavramının bireyde yaptığı çağrışımdır. Konu hakkında literatürde pek çok kavram bulunmaktadır. Bu makale, literatür tarama tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Makalenin amacı, literatüre dayalı olarak disiplin kavramını, ilkelerini, değerlerini, felsefesini, disiplinin uygulanma biçimini, paydaşların rol ve sorumluluklarını betimlemek, uygulama örneklerini irdelemek ve önerilerde bulunmaktır.

Disiplin Kavramı

Okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak eğitimcilerin üzerinde uğraştıkları en önemli sorundur. Disiplinle ilgili ilk uygulamalar genellikle ceza vermeye yönelik olarak algılanmıştı. İlk örnekleri, öğrencilere fiziksel ceza şeklinde uygulanırdı. Disiplinin ilk uygulamaları incelendiğinde, uygulayıcıların şiddet içeren disiplinin, eğitsel amaçlara daha iyi hizmet ettiği yönünde bir kabule sahip olduğu görülür.

Sınıf yönetimi üzerine ilk araştırmalar, Kounin (1970) tarafından yapıldı. Kounin, sınıf düzeni için, davranış sorunları ortaya çıkmadan önce, sorunların öğretmen tarafından çözülmesi gerektiği yaklaşımını benimsemektedir. Etkili sınıf ortamı yaratmanın ön koşulunun öğrencilerin davranış bozukluklarıyla uğraşmak yerine, sorun ortaya çıkmadan önce sorunu çözmek olduğunu ileri sürmektedir. Daha sonra yapılan araştırmalar Kounin'in görüşlerini destekler niteliktedir. Disiplin sorunları ortaya çıktığında uygulanan her strateji, ne kadar başarılı olursa olsun, öğretmen ve öğrencilerin olumsuz olarak etkilenmesine neden olabilir. Kounin'e göre, sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birbirinden ayrıdır. Sınıf yönetimi, düzenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve bunu koruyabilmek için öğretmenin uyguladığı stratejilerle ilgilidir. Disiplin ise, öğretmenin davranış sorunları karşısındaki tepkilerini içerir. Sınıf yönetimi sorunları önlemeye yönelikken, disiplin, sorunlar ortaya çıktıktan sonra izlenecek yolu gösterir (Akt. Eggen ve Kauchak, 2001). Disiplin ile ceza birbirine karıştırılmaktadır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemeye yöneliktir. Sorunlu davranışı önlemek için ne yaptığımızın yanında, sorunlu davranış ortaya çıktığında ne yaptığımızla da ilgilidir. Disiplinde temel ilke, bireylerin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunları engellememesi gerektiğidir. Anlamlı etkinlikler, uygun çevre, grupla çalışma, kendi kendini kontrol gibi kavramlar da disiplin içinde düşünülmelidir. Cezasız ya da çok az ceza ile de disiplin mümkün olabilir (Tertemiz, 2003). Disiplin, okul ve sınıf yönetiminin en önemli öğesidir. Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediğinde, başarılı bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır. Davranış yönetimi, eğitim yaşamının belirleyicisidir. Araştırmacılar, üç alanda odaklaşmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin güdülenmesidir. İkincisi, etkin, yeterli denetim, üçüncüsü ise öğretmenlerin etkili öğretme stratejisidir (Lewis, 1994).

Disiplin, başkaları tarafından iş birliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde ve çocukların olduğu kadar, yetişkinlerinde yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulur (Celep, 2000). Burada göz önünde bulundurulması gereken, her bireyin belirli temel gereksinimlerini karşılamak zorunda olduğu ve diğer bireylerin bu duruma saygı duymaları gerektiğidir.

Erdoğan (2001) disiplinin sadece ceza vermekten ibaret bir iş olmayıp; olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmak olduğunu ifade etmektedir.

Disiplin kavramı en genel anlamıyla kurallara uyma zorunluluğu olarak da tanımlanabilir. Disiplinin amacı ise, belirli amaçlarla bir araya gelen insanların, söz konusu amaçları daha iyi gerçekleştirebilmek için konulmuş kurallara uyumunu sağlamaktır (Yiğit, 2004). Moles (1984) disiplinin iki önemli amacı olduğunu ileri sürmektedir.

1. Öğrenci ve öğretmenler için güvenli bir ortam yaratmak.

2. Öğrenmeye yardım eden bir çevre yaratmak.

Belirli disiplin kurallarına uymadan eğitsel ortamlarda başarıya ulaşmak çoğu zaman mümkün değildir. Sınıf disiplini, eğitim ortamlarında istenmeyen davranışları en aza indirdiği kadar, öğrenmeye uygun ortam yaratması açısından da önemlidir.

Disiplin kavramını daha fazla açıklayıcı nitelikte olan "*Disipline Davet*", yaklaşımıdır. Disipline davet yaklaşımı, öğrencinin daha fazla kendini kontrol etmesini gerektirir. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını ikna etmeleri üzerine odaklaşır. Bu yaklaşımda disiplin kurallarına ikna olma esastır. Disiplin ilkelerini saptama, uygulama, ikna ve diğer tüm etkinliklerde bireylere kolaylık sağlar. Disipline davet yaklaşımında insan varlığına ilişkin pozitif bir vizyon vardır. Bu pozitif bakış açısı, onun varlığına, biricikliğine ve değerlerine ilişkin ön kabulleri içerir. Öğrenciyi tehdit eden, onun varlığını yok sayan kural ve yönetmelikler yerine, ona olumlu yaklaşan uygulamalar ön plâna çıkmaktadır (Purkey, 2001). Disiplin ile ilgili diğer bir kavram ise "kural"dır. Kural, kabul edilebilir davranışlar açısından standartlar sağlar. Diğer bir deyişle, kurallar öğrenciye hangi davranışların kabul edilebilir, hangi davranışların kabul edilemez olduğunu açıklayan yargılar olarak tanımlanabilir.

Öğretmeni üzen öğrenci davranışları, kurallara uymayan, rahatsız eden ya da verilen ödevlerin tamamlanmadığını ya da bitirilmediğini gösteren davranışlardır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin, öğrencilere sadece istenmeyen davranışları belirtmesi ve onlara nasıl davranacaklarını söylemesinin, onların davranışları üzerinde çok az etkisi olur. Böyle olmasının nedeni, nasıl davranacaklarının ifadesi olan kuralların henüz işaret, ayırt edici uyaran işlevini göstermemesidir. Öğrencilere kurallar öğretilebilir. Kuralların öğretilmesinde bilişsel ve davranışçı yaklaşımlar yol gösterici olur (Yüksel, 2003).

Disiplinin Amaçları

Okulun genel ve özel amaçları vardır. Bu amaçlar eğitim kademesine, eğitimin türüne ve niteliğine göre farklılıklar gösterebilir. Nyquist (1976) okulların öğrencilere kaliteli eğitim olanakları ve eğitim ortamı sağlaması gerektiğini, bu durumunda, okullar için en başta yer alması gereken temel hedef olduğunu belirtmektedir. Bireyler birbirinden farklıdır. Her birey farklı ilgi ve yeteneklere sahiptir. Okul ortamı her bireyin bu farklılıkları göz önüne alınarak düzenlenmelidir. Bununla birlikte eğitim örgütleri belirli niteliklere de sahiptir. Bireyin sosyalleştirilme işlevi de okulun sorumlulukları arasındadır. Toplumun istediği insan tipi nasıldır? Güvenilir, çalışkan, dürüst yaratıcı…. Okullarda disiplin uygulamaları bireyin bu özellikleri göz önünde bulundurularak, ona has özellikler yok edilmeden yerleştirilmelidir.

Okul yönetimi ve öğretmen, öğrencinin yaşantısı boyunca onunla birlikte olamaz. Okul öğrenciye sorun çözme becerisini kazandırır. Bu sebeple öğrenci, okulda kendi yaptığı davranışların nedenleri, sonuçları ve diğer etkilerini öğrenmek zorundadır. Özgürlük kavramı, bireyin davranışlarından sorumlu olması gerektiğini ifade eder. Bireysellik, sorumlulukların kabul edilmeyeceği anlamına gelmez. Bir bireyin, kendi hür iradesiyle yaptığı davranışların, toplumsal sonuçlarını anlaması gerekir. Burada önemli olan, disiplinin amaçlarını belirleyen öge dışsal uyarıcılar değil, bireyin kendi kendini kontrolüdür (Furtwengler, 1982).

Disiplinle ilgili amaçlarda, koruyucu yaklaşımdan hümanist yaklaşıma doğru bir yönelim vardır. Koruyucu yaklaşım öğrenmeyi, klâsik sınıf etkinliklerini, sosyal tepkileri, öğretim stratejilerini, kalıp yargıları, öğrenci davranışlarını içerir. Öğrenciler öğrenme sürecini sadece okulda gerçekleştirmez, okul dışındaki ortam da öğrencilerin bireysel gelişiminde önemli rol oynar. Okulda kendi kendini kontrol etmeyi başaran bir öğrenci açısından sosyal çevre bir uygulama, etkinlik alanıdır. Bazı öğretmenler gerek okulda, gerekse okul dışında öğrenci davranışlarını doğrudan kontrol etme eğilimindedirler. Bazı öğretmenler ise, öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olduğunu, öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmesinin gerektiğini ileri sürerler. Bu aşamada önerilen öğretmen davranışı, öğrenciye kendi kendini kontrol etme özgürlüğü tanıyan öğretmen davranışıdır. Disiplinin amacı, uzun dönemli olarak demokrasiye uygun insan tipini yetiştirmektir. Bu açıdan okul, öğrencilere öğrenme deneyimleri ve fırsatları sağlamalıdır. Disiplinin amacı, eğer hümanist yaklaşıma hizmet ederse, sosyal yaşama başarılı ve aktif bireyler yetiştirmeye hizmet eder. Bu yaklaşım iş birliği, uzlaşma ve dayanışmayı gerektirir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları görüldüğünde, öğrenciler için güvenli eğitim ortamları sağlandığında disiplin uygulamaları başarıya ulaşır. Disiplinin nihaî amacı, öğrencilerde hümanist bir bakış açısı geliştirmektir. Bu durum öğrencilerin içsel güdülenmesini sağlayacak, içten denetimli bireyler olmalarına katkıda bulunacaktır (Furtwengler, 1982).

Etkili Disiplin

Etkili disiplin kavramı, hem tanımlanması hem de ölçülmesi bakımından oldukça sıkıntılıdır. Etkili disiplin kavramı, ilkeler, roller, aileler, disiplin programını uygulama, öğrencilerin demokrasi kültürünü anlama, kararlara katılma, öğrencilerin sosyal ve kültürel davranışlarını geliştirici okul içi programları hazırlama ve uygulama gibi pek çok eylemi kapsar. Okulun amaç ve ilkelerine uygun olarak öğrenci davranışlarını kazandırma, bu yaklaşım içerisinde ele alınabilir (Furtwengler, 1982). Diğer bir yön ise, disiplinin etkililiğidir. Etkililik, okul yönetiminin etkililiği, yönetsel etkililik, örgütsel etkililik, liderliğin etkililiği, öğretmenlerin etkililiği, eğitici olmayan personelin etkililiği ve ailelerin etkililiğidir (Williams, 1979). Etkili disiplin kavramı, öğrencilerde istenen davranışların görülme sıklığıyla doğru orantılıdır. Eğer bir okulda uygulanan etkili disiplin programına paralel olarak, bu davranışların görülme düzeyinde artış görülürken, diğer okullarda bu dağılım alt düzeyde ise, okulun disiplin programının etkili olduğu ileri sürülebilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda etkili disiplin 3 boyutta toplanmıştır. İlki, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde onlara yardım etmeyi içerir. Bu roller, öğrencilerin istenen davranışları sergilemeleri için bireyleri, aileleri, öğrenci, öğretmen ve diğer görevlilerin uyması gereken kuralları ifade eder. Etkili disiplin boyutu, disiplinin konumu ile ilgilidir. İkinci boyut, öğrencilerin sosyal davranışlarını, tutumları-

nı, değerlerini ve inançlarını etkilemeye yöneliktir. Burada ön plânda olanlar, genellikle rehberlik servisleri, okul yönetimi, danışmanlık hizmetleri, akademik birimler ve sivil toplum örgütleridir. Üçüncü boyut ise, okulun disiplin örgütünün özellikleriyle ilgilidir. Bu boyut, bir okuldaki disiplin uygulamalarının etkililiğine ve uygun sosyal davranışlara yöneliktir. Etkili okul demek, etkili disiplin programı demektir. Bu üç boyutun her biri, etkili disiplinin uygulanmasında bütünlük oluşturur. Etkili disiplin, bireylerin, grupların, okulun algılarını ve beklentilerini ifade eder. İlkeler, öğretmen, aileler, öğrenciler ve okul yönetimi tarafından etkili bir şekilde uygulandığında, okulda etkili disiplin ortamı oluşabilir (Furtwengler, 1982).

Okul Yönetimi ve Disiplin

Okul yönetimi ile okulda disiplin kavramı arasında önemli bir ilişki vardır. Okul yönetimi, yönetim uygulamaları ile etkin bir disiplin ortamı oluşturabileceği gibi, etkisiz ve başarısız, sorunlu bir okul ortamı da yaratabilir. Okul yönetimi, okuldaki disiplin sorunlarını öncelikle iki grupta toplamalıdır. İlki reaktif disiplin, diğeri ise proaktif disiplindir. Reaktif disiplin yaklaşımı genellikle devlet okullarında görülür. Bu yaklaşımda öğretmen ya da okul yönetimi sorunlu davranış ortaya çıktığında davranışa doğrudan müdahale eder. Sorunu çözmek için statü ve yetki kullanılır ve genellikle cezaî işlemler ön plândadır. Reaktif disiplin yaklaşımı, hazırlıksız, aniden yapılan bir yaklaşımdır. Plânsız ve aniden, doğaçlamaya dayalı olarak ortaya konduğu için, hem etkin disiplin yaklaşımını uygulayana, hem de uygulanana zarar verebilir. Proaktif disiplin yaklaşımı ise, öncelikle eğitim ortamlarının proaktif bir şekilde düzenlenmesini ön görür. Öğrencinin istenmeyen davranışlarını ortaya çıkaran olumsuz faktörler saptanır. Bu olumsuz faktörler ortadan kaldırılarak, olumsuz davranışın görülme sıklığı azaltılır. Öğretmen ve okul yönetimi hangi durumlarda ne tür stratejiler uygulanacağını önceden bilir ve sorunla karşılaştıklarında bunları uygular (Ban, 1994).

Aşağıdaki okulların özellikleri, okulda disiplin sorunlarına neden olmaktadır (Gottfredson, 1989). Bunlar:

- Kurallar, öğrencilere açıkça ifade edilmemişse,
- Öğrenciler kuralların gerekçeleri üzerine ikna edilmemişse,
- Öğrenciler kurallara uymaya zorlanıyorsa,
- Öğrenciler kuralları bilmiyorsa,
- Okul yöneticisi ve öğretmenler, kuralların etkin uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip değilse,
- Okul yöneticisi kuralların uygulanması konusunda pasif tutumlar sergiliyorsa,
- Öğretmenler, okul yönetimi ve veliler arasında işbirliği yoksa,
- Öğretmenler duyarsız ve tutarsız davranıyorsa,
- Okulda öğretim uygulamaları yeterli değilse,
- Okulun kaynakları yetersizse,

Duke'nin (2000) disiplin konusunda yaptığı araştırma, Gottfredsons'un (1989) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Duke, düzenli okul ortamı oluşturulduğunda, etkili iletişim ve etkileşim sağlandığında, kurallar daha az formal nitelik taşıdığında, disiplin kuralları saptanırken öğrenciler kararlara katıldığında, kuralların gerekçeleri öğrencilere anlatıldığında, bir birey olarak öğrencilerle etkili iletişim ve etkileşim sağlandığında, disiplin sorunlarının daha az görüldüğünü ileri sürmektedir.

Etkili disiplin uygulamalarında okul yöneticisinin ve öğretmenlerin tutumları oldukça etkilidir. İyi hazırlanmış bir ders plânı, öğretmenlerin sınıfta öğrenci davranışlarını etkin yönetmelerine ortam hazırlar. Öğretmen tutumları ve okul yönetiminin kararlılığı, okulda disiplin uygulamalarının istikrarlı bir şekilde yürümesine katkıda bulunur. Eğer okul ortamında öğrenme önemli bir etken olarak görülüyorsa, iyi bir plânlama yapılmalı hatta tüm ayrıntılar gösterilmelidir.

Okul yöneticisi ve öğretmenin liderlik tarzları, onların kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır. Bu kişilerin emreden, tenkitçi, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, şakacı, serbest bırakmayı seven vb. özellikleri, öğretilen konu, sınıf düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler. Okul yöneticisi veya öğretmen otoriter, demokrat ya da vurdumduymaz bir lider olabilir. Öğretmenin veya okul yöneticisinin liderlik tarzları okulun genel atmosferini ve öğrencinin davranışlarını etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiğiyle de doğrudan ilişkilidir (Tertemiz, 2003). Okul yöneticisi ve öğretmenin etkili lider olması, onun olumlu sosyal, fiziksel ve entelektüel çevre sağlama becerileriyle ilgilenmesini gerektirir. Bu da etkili iletişim kurma ve öğrenciyi, öğretmeni güdüleme becerisine sahip olmakla mümkündür.

Ban (1994) sınıf yönetimi alanında yaptığı araştırmaya göre, öğretmenin davranışları ile öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığı arasında yüksek derece bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlere etkili davranışların nasıl yapılacağı konusunda bir rehber verilebilir. Öğretim süreci iyi plânlanır, sınıf ve okul kuralları öğrenci katılımı ile saptanırsa, uyulması gereken kuralların öğretiminde başarılı olunur. Öğretmenler ilgili davranış kurallarını önce kendileri içselleştirmeli, bunu öğrencilere adîl ve insan haklarına saygılı bir tarzda yansıtmalıdır. Öğrencilere yönelik olarak yapılan değerlendirme, güvene, dostluğa önem vermeli ve öğrenciyi güdüler nitelikte olmalıdır. Öğrenciler bu kuralları davranışlarında göstermeli, öğretmenler, öğrenciler için mükemmel bir model olmalıdır. Bu uygulamalar öğrencilerde istendik davranışlar görülene kadar devam etmelidir. Öğretmen, elinde fırçası olmayan bir sanatçı gibi olmalıdır.

Okulda uygulanan katı bir disiplin, topluma insan yetiştirme süreci açısından pek çok sorun üreten bir durumdur. Toplum öğretmenlerden, sevgi ve güven verebilen bireyler olmasını ister. Ancak, öğretmenlerin bireysel ve sosyal sorunları, bu istendik davranışları sergilemelerinin önünde ciddi olarak duran engeller arasındadır. Öğretmenler, mecbur kalmadıkları sürece dışarıdan destek almamalı, kendi disiplin ilkelerini kendileri koyup uygulamalıdır. Disiplin öğrenilebilir. Bu sebeple öğrenciler arasındaki disiplin sorunları pekiştirilmemeli, ders plânları etkin olarak hazırlanıp uygulanmalıdır (Ban, 1994).

Edwards'a (1997) göre ise, öğretmen ve yöneticiler, şu durumlarda disiplin sorunlarına ortam hazırlamış olur (Akt. Celep, 2002).

• Yanlış anlaşılmış öğrenme koşulları ve öğrenciler için anlamlı olmayan bilgileri öğretmek için öğrencileri zorlamak.

• Öğrencileri bağımsız düşünce örüntüleri geliştirmeye yöneltmede yetersiz kalmak.

• Öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurmak ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmasında yetersiz kalmak.

• Yanlış davranışı öne çıkaran disiplin süreçlerini kullanmak.

Okulda aşağıdaki durumların oluşmasına fırsat verildiğinde, disiplin sorunları ortaya çıkar. Bunlar:

• Çocuklar, kendilerini anlamsız öğrenme ortamı içinde bulduğunda,

• Bağımsız olarak düşünmeyi öğrenme konusunda çocuklara yardım etmede yetersiz kalındığında,

• Çocuklara baskı düzeyine ulaşan, dersle ilgili alıştırmalar yaptırıldığında,

• Sürekli cezalandırmaya maruz kaldıklarında,

Okullarda istenmeyen davranışları ortaya çıkaran yıkıcı davranışlar şu şekilde azaltılabilir. İlk olarak, kurallar açık ve spesifik olarak ifade edilmeli, yazılmalı, öğrenci, öğretmen ve ailelere yazılı belge halinde verilmelidir. Bu kurallar zaman zaman öğrencilere hatırlatılmalı, duvarlara yazılmalıdır. Özellikle öğrencilerin yaz tatilinden ve sömestre tatilinden döndüğü zaman bu uygulamalar tekrar edilmelidir. Kurallar, okulda düzeni sağlamaya yönelik olduğu kadar, okulda iş birliğini sağlamaya yönelik de olmalıdır (Meyers, 1989). Araştırmalar bize sosyal ödüllerin, gülme, övücü ve güzel söz söylemenin, etkili iletişim kurmanın, öğrencide istenen davranışların görülme sıklığını artırdığını göstermektedir.

Öğrenciler okulu sevmezlerse, okulun akademik başarısı düşükse, okuldan mezun olduktan sonra elde edilecek olan kazanımlar az ise, istenmeyen davranışların görülme sıklığı artar. Bu sebeple okullar, akademik başarıyı artırmalıdır. Ancak bu durum tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda da, öğrencilere istenmeyen davranışları sergilediklerinde karşılaşacakları durumlar anlatılmalıdır. Yaptırımlar, açık bir dille ifade edilmelidir. Eğer öğrenciler, okulu eğlenceli, sevimli ve ilginç bulurlarsa, disiplin sorunları azaltılabilir.

Okullarda uygulanan farklı öğrenme yöntemleri ve teknikleri de disiplin sorunlarını azaltabilir. Bazen öğrencinin sorunlu davranışının kaynağı, uygun davranışın bilinmemesinden kaynaklanabilir. Bu durumlar için Black ve Downs (1992), öğrenciye gelecekte elde edeceği kazanımların anlatılması ve uygun davranışın öğretilmesini önermektedir. Aynı zamanda istenmeyen davranışın etkisini azaltmak için de, öğretim sürecinin kontrol edilmesini, değişik öğrenme-öğretme alternatif yaklaşımlarının geliştirilmesini, öğrencinin sınıf ortamına yeniden adapte edilmesini önermektedir.

Okulda hem etkili yönetici hem de etkili öğretmenler, okul disiplinin kurulmasında önemli rol oynar. İyi disiplinin oluşturulmasında, öğrencilerin gördükleri modeller daha etkilidir. Çünkü öğrenciler, disiplin uygulamalarını modelden daha iyi öğrenir. Etkili iletişim ortamı, disiplin kurallarını öğrencilere kabul ettirmede önemli rol oynar (National Association of Elementary School Principals, 1983).

Duckworth (1984,) iş doyumu yüksek olan öğretmenlerin, okuldaki ilişkilerinin daha iyi olduğunu ileri sürmektedir. İyi iletişim ve paylaşılan değerler etkili disiplin uygulamaları için önemli rol oynar. İdeal olan, bir ilke hakkında, ilkeye taraf olanların bu ilke ve uygulanması üzerine uzlaşma sağlamasıdır. Uygulamada, bu ilkelerle, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentileri arasında ilişki kurulmalıdır. Uygulama bireysel amaçlarla örtüşmelidir. Okul yöneticisinin liderlik biçimi, okulda etkili disiplininin oluşturulmasında önemli bir faktördür.

Okulda geliştirilen plân, okulun ve millî eğitimin amaçlarına ve felsefesine uygun olmalıdır. Okulda geliştirilen plânın uygulama sonuçları göz önünde bulundurarak yeniden düzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Aynı zamanda hukuk sisteminin suç unsuru taşıyan durumlara ilişkin kararları da, öğrencileri bilgilendirmek amacıyla açıklanmalıdır. Yüzeysel olarak hazırlanan plânlar, okulun yapısına ve öğrenci özelliklerine uymadığında pek çok sorunun da ortaya çıkmasına neden olur. Disiplin uygulamaları için yeterli zaman verilmelidir. Gerçekçi olmayan zamanlar, yeterli disiplin uygulamalarını engeller. Birbirini tamamlayan, dengeleyen disiplin sistemleri, etkililiği artırır. Okul yöneticisine etkin olarak eylemde bulunabilme olanağı yaratır. Yazılı olarak ifade edilen disiplin maddeleri, öğrenciler üzerinde etkilidir. Disiplin kurallarına öncelikle öğretmenler inanmalı ve bu kuralları desteklemelidir

Meyers ve Pawlas (1989) okulda eğitici olmayan personelin disiplin uygulamalarının başarısında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan bu kişilerin, disiplin uygulamalarını zamanla etkisiz hale getirebileceğini de belirtmektedir. Okulda geliştirilen disiplin kuralları, öğretmen, öğrenci, aileler ve toplumla paylaşılmalıdır. Kurallar sadece kâğıt üzerinde kalmamalı yöneticiler bu kurallara önce inanmalı, sonra onları etkin olarak uygulamalıdırlar. Disiplin uygulamaları zaman zaman değerlendirilmelidir. Yeni teknikler ve gelişmeler, uygulamalara yön verici olmalıdır. Okulun ve toplumun ihtiyaçları değiştikçe kurallarda da değişme sağlanmalıdır. Etkili yöneticiler, disiplin sorunları ortaya çıkmadan önce, önlem alan, çözen yöneticilerdir.

Okul yönetiminin disiplin uygulamalarına yönelik olarak ortaya koyduğu kararlılığa karşın, velilerin desteği sağlanamazsa, disiplin uygulamaları sorunlu bir ortamda uygulanmak durumunda kalır. Okul yönetiminin, disiplin uygulamalarında velilerin desteğini alması gerekir. Veli, öğretmen ve okul yöneticisi öğrencilerin eğitiminde birer ortak olmayı başarabilirlerse, disiplin uygulamalarındaki başarıdan söz edilebilir. Disiplin çabaları için velinin desteği her zaman için iyi plânlanmalı veli eğitim programları düzenlenmelidir. Veli, disiplin konusunda yetersiz olabilir. Veliyi bu konuda eleştirmek yerine, onu eğitmek okuldan beklenen bir durumdur. Disiplin uygulamalarında öğretmen alan uzmanı olarak, bilimsel verilere dayalı çözümler üretmeli, gerekçeleri konusunda aileleri ikna etmelidir.

Charles (1985), okul yönetiminin disiplin konusunda toplantı düzenlerken ailelerin şu dört maddeyi bilmeleri gerektiğini düşünür: (Akt. Tertemiz, 2003).

Bunlar,

1. Öğrenciden tam olarak ne beklendiği,
2. Bu beklentilerin öğrenciye nasıl sunulduğu,
3. Öğrencilerin ne yapacağı,
4. Velilerin yardım için ne yapacağı,

Etkili disiplin uygulaması için bu dört kuralın uygulanması gerekir. Okulun ilk açıldığı günlerden itibaren velilerle iş birliği yapılmalı ve okul dışında veli-öğrenci iletişimi ve etkileşimi konusunda veliler bilgilendirilmelidir. Bu uygulama neticesinde okul-aile eğitimi arasında tutarlılık sağlanır ve birbirini bütünler. Okul disiplin uygulamalarında velilerin katılımı sağlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli konu, ailenin çocuğuna karşı nesnel olamamasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmen bu durumu iyi yönetmek zorundadır.

Bazı okullarda, okul yönetimi doğrudan öğrencileri yönetmeye kalkışmaz. Okulda sanki kural yokmuş gibi bir hava estirilir. Okulun atmosferi sakin, her şey düzenli, açık iletişim ve öğrenciler arasında sükûnet vardır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin, öğrencilerin davranış sorunlarıyla ilgilenmediklerine ilişkin bir algı vardır. Öğretmen sadece öğrenci davranışları üzerine yönlendirici birkaç direktif verir. Öğrenciler nadiren uyarılır. Bu uyarılar eğitim-öğretim sürecini aksatacak nitelikte değildir. Disiplinin etkili uygulanmasında bu durum oldukça önemlidir (Yüksel, 2003).

Okulda suç ve şiddet olaylarının önlenmesinde ve çatışmaların çözümünde okul yöneticileri kadar öğretmenlere de bazı sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğretmen okulda öğrencilerle doğrudan en çok iletişim kuran ve onları en iyi tanıyan kişidir. Öğretmenlerin disiplin konusundaki eğitim düzeyleri, özellikle sınıflarda ortaya çıkan sorunların önlenmesinde önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Minnesota Üniversitesi (1999) çalışmalarına göre bunlar (Akt. Buluç, 2005);

1. Öğretmenin kendi sınırlarını ve sorumluluklarını bilmesi,

2. İyi bir dinleyici olması,

3. Empati becerisi,

4. Başkaları ile işbirliğine ve yardıma açık olması,

5. Fiziksel ve ruhsal olarak sürekli kendini koruması, olarak sıralanabilir.

Evertson ve diğerleri (1997), okul kuralları belirlenirken, aşağıdaki kurallara

özellikle uyulması gerektiğini ileri sürmektedirler (Aksoy, 2007, 17):

1. Yasaklanmış ya da gösterilmemesi gereken davranışların neler olduğunun belirlenmesi.

2. Kurallara uymamanın sonuçlarının neler olduğunun belirlenmesi.

3. Sınıf açısından ele alınacak yönetsel süreçlerin incelenmesi.

Disiplin İlkeleri

Pek çok okul yöneticisi ve öğretmen, en etkili disiplin nedir? Sorusuna cevap aramaktadır. Bu aşamada sorulması gereken temel soru, etkili disiplini sağlamada, birey olarak bizim sorumluluklarımız, yeterliklerimiz nelerdir? Öncelikle disiplin uygulamalarına bu sorulara verilecek nesnel yanıtlarla işe başlanmalıdır. Etkili disiplinin ilkeleri şunlardır (McDaniel, 1994):

İlke 1: Kurallar, açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir. Okuldaki ve sınıf içerisindeki davranış kuralları tanımlanmalıdır. İstenmeyen davranışlar da belirtilmelidir. Bu ilke şu şekilde uygulanmalıdır:

- **Kurallar spesifik olmalıdır.** Öğrencilerle iş birliğini, öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerini, farklı kişilik yapısındaki öğrencileri, farklı değerleri, farklı inançları da içermelidir. Öğretmen, sadece bir durumla ilgili bir kuralı, "iyi davranış" olarak ifade etmelidir. Aksi takdirde, öğrenciler "iyi davranışı" tanımlayamaz. Kurallar bu şekilde saptanıp, ilkeler belirlendiğinde disiplin uygulamalarında tutarlılık olur.
- **Kurallar pozitif olmalıdır.** Öğrencilere ne yapacakları söylenmeli ancak ne yapmamaları söylenmemelidir. Bu durum, disiplin kurallarına direnmeyi ortadan kaldırır ve öğrenciler arasında kolayca kabul görür. Olumlu olarak düzenlenen kurallar, herhangi bir sorunun çözümüne de kolaylık sağlar. Örneğin: Bir olumlu kural: "Lütfen kâğıt parçalarını, dersin sonuna kadar masanızda tutunuz. Dersin bitiminde çöp kutusuna atınız." Bu aşamada öğrenci olumlu kuralın nasıl yapılacağını bilir. Dersin bitiminde kâğıt parçalarını çöp kutusuna atar. Olumsuz kural: "Kâğıt parçalarını yerlere atmayınız." Bu durumda ise, ders bittiği halde kâğıt parçaları, öğrencinin hâlâ masasının üzerinde kalır. Çünkü öğrenci, neyi, nasıl yapacağı konusunda yönlendirilmemiştir.
- **Kurallar, uygulanabilir olmalıdır.** Hiçbir kuralın amacı, öğretmenin ifade etmek istediği anlamın dışında, farklı şekilde algılanmamalıdır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zamanlarını, öğretmenin neyi söylemek istediğini anlamak için harcar. Sonuç olarak, eğer bir öğretmen bir kuralın etkili olarak uygulanmasını isterse, o kuralın olumlu sonuçlarını öğrencilerine göstermelidir. Bu sonuçlar, istenmeyen davranışların görülme sıklığını da engeller. Kuralı uygulamaya koyma (1) mantıklı ilişki kurulduğunda (2) cezaî işlem gerektirmediğinde, olumlu sonuçları üretebilir.

İlke 2: Öğretmenler, davranışı kontrol etmek için öfkelenmemeli, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için disiplin kurallarını uygulamaya yönelik eylemde bulunmalıdır. Bazı öğretmenler, istenmeyen davranışlar oluştuğunda öfkelenip kural dışı davranışlar sergiler, öğrencileri tehdit eder. Dodson (1998) konu hakkında şu soruyu sormaktadır. Hiç kendi çocuğunuza bağıran bir kişi gördünüz mü? Eğer cevabınız evet ise bu sizin yaptığınız son bağırma olacaktır. (Akt. James, 1970) Bu ilke, şu şekillerde uygulanabilir:

- **Eylem, sıkı ve hızlı uygulanmalıdır.** Öğretmen laf kalabalığından çok uygulamaya yönelik davranışlarda bulunmalıdır. Öğrenciler, azarlanıp horlanmamalı, gururları rencide edilmemelidir. Öğretmen istenmeyen davranışlara karşı disiplin kurallarını uygularken, tüm kartlarını açmamalı, beklenmeyen durumlara karşı bazı kartlarını da yedekte tutmalıdır. Psikologlar buna, "terapatik sıçrama" adı vermektedir.
- **Öğretmenler, bir öğrenci sınıf içi kurallara uyduğunda, öğrenciyi takdir tmelidir.** Genellikle, öğretmenler, istenmeyen davranışları yapan öğrencileri, grubun önünde azarlamakta ya da onları sert bir dille eleştirmektedir. Öğretmen, en olumsuz durumda bile sesini yükseltmeden, kibar bir dille öğrencisini uyarabilir. Grubun önünde sert bir dille uyarılan öğrenci, genellikle yapmayacağı olumsuz davranışı sergileme durumunda kalabilir. Çünkü öğrencinin davranışlarına yön veren, akranlarının değerleri, düşünceleri ve eleştirileridir.

- **Öğretmenler, fikirlerinde, kararlarında kararlılığı gösteren, beden dilini etkili kullanan birey olmalıdır.** Öğrenciler, öğretmenlerinin kararlılık düzeyini zaman zaman ölçer. Öğretmen etkileyici ve kararlı bir şekilde tepkide bulunduğunda, öğrencilerin etkilenme olasılığı daha yüksek olur. Öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkilerinin, % 75'inin beden dilinden kaynaklandığını, öğretmenin duruş ve bakış tarzının, öğrencilere cevap vermede kullandığı tavırların, el, kol hareketleri, uygun, yavaş ve kararlı konuşma tarzının öğrenciyi etkilediği, birçok araştırmada belirtilmektedir. Diğer etkileyici disiplin tekniği ise, belirli disiplin tekniklerini sürekli tekrar ederek etkisini ortadan kaldırmaktır. Az ve öz ifade daha etkilidir.

İlke 3: Okulda ve sınıfta disiplin kurallarının uygulanmasına uygun ortam yaratılmalıdır. Eğitim bilimciler, öğrencilerin iyi örgütlenmiş, amaçlı, kurallı sınıf ortamında daha iyi öğrendiklerini belirtmektedir. İstendik durumlar ve gerekliliklerin, açık bir dille ifade edilmeye ihtiyacı vardır. Bu ilke şu şekilde uygulanabilir:

- **Sınıf, görevlerin ifade edildiği, öğrencilere öğretildiği mekânlar olarak düzenlenmelidir.** Öğrenciler, sınıfa girer girmez, görevlerini yerine getirmelilerdir. Başlangıç ödevleri, kontrol mekanizmasını geliştirecek nitelikte olmalıdır. Öğretmenler başlangıçtan itibaren yönlendirici ve etkileyici bir rol üstlenmelidir. Bu durum, sürekli kuralları hatırlatan ve bağıran, hakaret eden öğretmenlerden daha etkilidir.
- **Öğrenciler, günlük ders konularını, amaçlarını, öğrenme ilkelerini bilmelidir.** Öğrenciler, dersin amaç ve ilkelerini bilirlerse, plânlama sürecine katılırlarsa, öğrenme gerçekleşir ve disiplin kuralları daha etkin kullanılabilir. Plânlar tahtaya yazılabileceği gibi, yazılı olarak da öğrencilere dağıtılabilir.
- **Sınıf çevresi, öğretmenlerin kimliğini, kişiliğini yansıtır niteliktedir.** Öğrencilerin oturma düzeninin öğretmenin kontrolü altında olması gerekir. Eğer ders sunu yapılarak işlenecekse, geleneksel oturma düzeni uygundur. Eğer grup küçükse, öğretmen sıraları "O" ya da "U" şeklinde düzenleyebilir. Öğretmen, sınıfta bulunan her türlü materyali dersin amaçlarına göre düzenlemeli ve yönlendirmelidir. Bu durum, öğretmenin liderlik davranışlarını pekiştirebileceği gibi, öğrencileri derse hazırlama ve güdülemede de etkilidir.

Öğretmen, öğrencileri tarafından bir lider olarak algılandığı zaman disiplin ilkelerini etkili olarak kullanabilir. Öğretmenler, etkin disiplin tekniklerini uyguladıklarında ve başarılı olduklarında daha öğrenci merkezli ve iyimser bir yaklaşım içinde olurlar. Bu aşamada öğrenci plânlama sürecine katılır, görüş ve önerilerini öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşmaya başlar. Sınıfta daha demokratik bir hava ortaya çıkar.

Okulda Disiplin Planı Nasıl Geliştirilebilir? ve Nasıl Uygulanabilir?

Bir okulun disiplin plânı, Türk Millî Eğitim sisteminin eğitim amaçlarına ve ilkelerine, felsefesine uygun olmalıdır. Meyers ve Pawlas (1989) okulda uygulanabilecek bir disiplin plânının okul yönetimi, öğrenci, aile ve diğer katılımcılarla birlikte belirlenmesini önermektedir. Frels ve diğerleri (1990) ise, okul yönetiminin daha önce verdiği disiplin cezalarının, mahkeme kararlarının, uyuşturucu ve alkol kullanımına ilişkin cezaî uygulamaların disiplin politikalarını oluşturmada önemli bir kaynak oluşturacağını ileri sürmektedir.

Okulun disiplin plânı, öğrencilerin okulda öğrenme hedef ve ilkelerine, felsefelerine, değer ve inançlarına uygun olmalıdır. Grossnickel ve Sesko (1990), mevcut disiplin uygulama felsefesini okulun hedeflerinden, özel uygulamalara paralel olarak düzenlenebileceği görüşünü savunmaktadır. Gottfredson (1989) ise, başka bir okul için geliştirilen plânın, okulun özellikleri, düzeyi ve diğer değişkenler göz önüne alınarak uyarlanabileceğini belirtmektedir. Disiplin ilkelerini uygulamak için yeterli personel ve zaman, etkili disiplin için önemlidir. Gerçekçi olmayan plânlar ve alt yapısı olmayan uygulamaların başarıya ulaşma olasılığı oldukça düşüktür.

Düzenli bir okul disiplin plânı, okuldaki disiplinin etkili olarak yönetilmesinde önemli bir ögedir. Düzenli olarak tutulan raporlar, mevcut disiplin uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına olanak yaratacağı gibi, disiplin sorunlarının daha iyi anlaşılmasını ve yönetilmesini, disiplin uygulamalarının objektif ölçütlere göre değerlendirilmesine olanak sağlar (Gaustad, 1991).

Yazılı olarak ifade edilen ve gerekçeleriyle hedef kitleye ulaştırılan disiplin politikaları, herkesi etkileyecektir. Öğretmenlerin ve okul yetkililerinin desteği ve kararlılığı, disiplin kurallarının amaçlarına ulaşmasında etkili olacaktır. Eğitici olmayan personelin tutum ve davranışları da disiplin plânının etkili olarak uygulanmasında önemlidir. Bu plân ailelere ve topluma da açıklayıcı, toplumun eğitim düzeyine uygun bir dille anlatılmalıdır. Öğrenciler ve aileler, bu kurallara aktif katılmaya ve uygulamaya istekli olmalıdır (National Association of Elementary School Principals, 1993).

Disiplin politikaları henüz geliştirilmeden önce, geliştirilme sürecinde ve sonrasında ailelerle ve diğer sivil toplum örgütleriyle bağlantı kurulmalıdır. Disiplin plânı ve politikaları, kâğıt üzerinde kaldığında değersiz ve anlamsız olur. Disiplin plânını ve politikalarını ilk önce üst düzey yöneticiler desteklemeli ve inanmalıdır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin algıları, disiplin plânının ve politikalarının etkili olarak yönetilmesinde önemlidir. Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim, sürekli iletişim ve etkileşim, periyodik olarak yapılan değerlendirme disiplin uygulamalarının etkililiğini artırır. Değişen koşullara göre yeniden yapılan düzenlemeler, okulun ihtiyaçlarının göz önüne alınması ve öğrenci beklentilerinin karşılanması, disiplin uygulamalarında etkililiği artıracaktır.

Türk Milli Eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Disiplin ile ilgili yasal düzenlemeler merkezden yapılmakta ve okullarda uygulanmaktadır. Okul yönetiminin disiplin kurallarını belirleme yetkisi yok denecek kadar azdır. Ancak, bu durum hiçbir şey yapılamayacağı anlamına gelmez. Okul yönetimi, mevcut disiplin yönetmeliğinin özüne bağlı kalarak uyulması gereken kuralları ifade edip öğrenci, veli ve diğer sivil toplum örgütlerinin katılımını sağlayabilir. Etkin disiplin için çok fazla kuralın olmasına gerek yoktur. Az sayıda fakat akıllıca hazırlanmış disiplin kuralları, uygulamada etkili olabilir.

Disiplinin Okul İklimine Uyarlanması

Disiplinin okul iklimine uyarlanmasına temel olan noktalar şunlardır (Furtwengler, 1982):

- Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan öğretmenlerin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,
- Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan öğrencilerin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,

- Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan eğitici olmayan personelin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,
- Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan ailelerin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,
- Yaşanacak olası disiplin sorunlarına ilişkin kullanılacak stratejiler,

Bu ögeler, okulda disiplinin etkili olarak uygulanmasında önemlidir. Burada disiplin uygulamalarını neden-sonuç bağlamında ele almak gerekir. Disiplin uygulamaları, iyileştirici ve geliştirici bir yapı kazanmalıdır. Amaç, disiplin sorunlarını çözmek için gerekli olan bilgi üzerine odaklaşmayı gerektirir (Furtwengler, 1982). Hem sosyal çevre hem de okul disiplin sorunlarının üretilmesinde önemli rol oynar. Bu sosyal değişkenler medya, televizyon özellikle öğrencinin kendi okul çevresidir. Leibert (1994) televizyonda yayınlanan şiddete yönelik programların, okul içinde öğrencilerin, disiplin dışı davranışları göstermelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Dönmez (1988) ve İçli (2002), televizyonda belli bir suç türünün tüm detayları ile gösterilmesinin, bu suçun öğrenilmesi veya taklit edilmesine, bilinen saldırgan davranışların anımsanmasına, yeni saldırgan davranışların öğrenilmesine, bunlara hangi durumlarda ve ne zaman başvurulabileceği konusunda fikir sahibi olunmasına ve bu yolla saldırgan davranışların artmasına neden olduğu şeklinde görüş bildirmektedirler (Akt. Buluç, 2005).

Ayrıca öğrencinin aile düzeni de disiplin sorunlarının görülme sıklığını artırmaktadır. Thurston, Feldhosen ve Benning (1973) yaptıkları araştırmada, disiplin sorunu olan öğrencilerle, bu öğrencilerin ailelerinin yapısı arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Disiplin sorunu olan öğrencilerin aile yaşamı aşağıdaki özellikleri göstermektedir: Disiplin sorunu olan öğrencilerin çoğunun babası gevşek, ilgisiz ve düzensizdir. Disiplin sorunu olan öğrencilerin çoğunun annesi düzensiz ya da yetersizdir (eğitim, sağlık, sosyal vb). Disiplin sorunu olan öğrencilerin çoğunun ailesi onlara karşı düşmanca davranışlarda bulunmaktadır. Disiplin sorunu olan öğrencilerin çoğunun ailesi ya ayrılmış ya da çok az bir araya gelmektedir.

Okullar çoğu zaman kendi disiplin sorunlarını, kendi yapısal, sosyal ve eğitsel uygulamalarından dolayı yaratır. Olumsuz okul deneyimi ve okulun sosyal çevredeki disiplin uygulamalarına yönelik olumsuz imajı, okuldaki disiplin uygulamalarının başarısız olmasına neden olabilir. Bazı okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin hataları disiplin sorunu yaratabilir. Öğrencinin, öğretmenin ve diğer personelin okul disiplinine uyarlanması başarılı bir şekilde gerçekleşirse, disiplin sorunlarının görülme sıklığı azalır. Okul, uygun davranış örüntülerini öğrencilere kazandırmada başarısız oluyorsa, okulda disiplin sorunları yaşanabilir. Okulda eğitici olmayan personelde disiplin sorunlarının görülmesini artırabilir. Sorunların kaynağı ne olursa olsun, okulda çalışan herkese disiplin ilkeleri ve gerekçeleri anlatılmalıdır. Okuldaki disipline tüm tarafların inanması ve disiplini kabullenmeleri gerekir. Etkili disiplin için sorumluluk almak esastır. Eğer bir okul personeli disiplin uygulamaları için kişisel sorumluluklarına inanmıyorsa, amaçların gerçekleşmesi olanaksız hale gelir. Öğretmenler ve diğer eğitici olmayan personel, sorumluluklarını içselleştirmeli ve okul yönetimine katkıda bulunmalıdır. Öğretmenler okul ortamında farklı durumlarda farklı eylemlerde bulunmalıdır. Disiplini iyileştirmek için gerekli sorumluluk, okul yapısında bir yetki pozisyonunda bir kişinin sahip olması gereken bir durumdur. Eğer okul yöneticileri iç kontrol mekanizmasının geliştirilmesi için daha önceden tedbir almışsa, hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde disiplin uygulamalarında tutarlılık olacak ve dış kontrol araç-

larına gerek kalmayacaktır. Okulda disiplini iyileştirmek için, sorun çözmeye doğru uygun, olumlu bir tutum geliştirilmelidir. Bir öğretmen, uygun gerekli, yeterli ve güvenilir verilere ulaştığında sorunları çözebilir. Eğer öğretmen sorunla her karşılaştığında okul yönetiminden yardım istiyorsa, burada okul yönetiminin öğretmen okula uyarlanma sürecinde hata yaptığı ve öğretmene sorun çözme stratejilerinin öğretilmediği ileri sürülebilir. Bu aşamada alınacak kararlar nesnel değil, öznel olabilir. Sorunları çözme için kullanılacak yaklaşımlarda şu ilkeler kullanılmalıdır: (Furtwengler, 1982).

- Disiplin hakkında toplanacak bilgi sistematik olmalıdır.
- Toplanan bilgi karar verme sürecine veri teşkil etmelidir.
- Tüm katılımcılar, okul yönetiminin disiplini çözüm yaklaşımını kabul etmelidir.

Okul yöneticisi, öğretmen, aileler ve öğrenciler bir takım halinde, okuldaki disiplin sorunlarını çözmek için var güçleriyle çalışmalıdır.

Sonuç ve Tartışma

Makalenin genelinde disiplin, disiplinle ilgili kavramlar, ilkeler, uygulamalar değişik boyutlarıyla tartışıldı. Sorunların çözümü ile ilgili önerilerde bulunuldu. Öğretmenlerin çoğunluğunun, disiplin kavramı, algıları ve uygulamaları hakkında farklı görüş ve değerlere sahip oldukları görüldü. Bu durum, eğitim kurumlarında bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği olmayan pek çok yöntemle disiplin sorunlarıyla baş etmeye çalışıldığını da göstermesi açısından oldukça ilginç özellikler taşımaktadır. Öğretmenlerin hatalı tutum ve davranışları, sınıfta ve okulda disiplin sorunlarına neden olabileceği gibi, hatalı ve sorunlu çözüm yaklaşımları da başka sorunların ortaya çıkmasına ve yaşanmasına uygun ortam yaratabilir. Burada etkili olması gereken kişilerin başında okul yöneticisi gelmektedir. Okul yöneticisi, yönetici olarak okul yönetiminin temel ögesidir (Güçlü, 2000). Yöneticinin bir öğretim lideri olarak, okulu odasından yönetmesi düşünülemez. Okul yöneticisinin, öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişim halinde olması gerekir. Okul yöneticisi, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmalı, öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izlemeli, ortak standartlar oluşturmalı ve öğrencilerle ilgili istatistikler tutmalıdır (Şişman, 2004; Ak. Buluç, 2005). Elde edilen bu bilgilerin güncelleştirilmesi, işlevsel hâle getirilmesi son derece önemlidir.

Kaliteli bir okul yönetimi, olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli yere sahiptir. Okulda olumlu bir kültür yaratılmasında okul yöneticisinin sorumlulukları vardır. Örgüt kültürünün işlevsel etkileri; bir örgütü diğerinden ayıran sınırları belirler, üyelerine örgüt kimliği sağlar, örgüte bağımlılıklarını artırır, örgütün sosyal sistem dengesini güçlendirir, çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirip şekillendiren anlamlar ve denetim mekanizması oluşturur (Balcı, 2002; Akt. Buluç, 2005).). Bu durum, güçlü okul kültürünü gösterir. Güçlü okul kültürü, okulda yaşanan sorunların çözümünde yönetsel kararlara önemli oranda kaynaklık eder ve yardımcı olur. Etkili bir okul yönetimi okulda disiplinli bir ortam sağlamada önemli bir rol üstlenebilir. "Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulamalı alanı olarak okulun tüm yönetimini kapsamaktadır" (Şişman ve Turan, 2004). Etkili okullarda yapılan araştırmalar, karmaşık sosyal bir sistem olan okulun, içinde yer alan herkesin yaşantı ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu kabul etmektedirler (Şişman, 2002). Bu işler için yetiştirilmiş yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin sürekli denetiminde olan okulda, yaşam öğrenciler için dış çevreye göre de daha kolay olacaktır (Başar, 1999).

Kaynakça

AKSOY, N. (2007). **Sınıf İçi Kurallar.** Yayımlandığı Kitap. Karip, E. (Editör) *Sınıf Yönetimi*, Pegem A Yayınları, Ankara.

BALCI, A. (2002). **Etkili Okul. Okul Geliştirme. Kuram Uygulama ve Araştırma**. Pegem A Yayınları. Ankara.

BAN, J. R. A (1994). "*Lesson Plan: Approach For Dealing With School Discipline*. **Cearing House,** 67 (5).

BAŞAR, H. (1999). Sınıf Yönetimi. MEB Yayınları. Ankara.

BLACK, D., VE DOWNS, J. (1992). **Admınıstratıve Interventıon:** A Dıscıplıne Handbook For Effectıve School Admınıstrators. Longmont,: Sopris West, Inc. Colorado.

BULUÇ, B. (2005). Televizyonlarda yer alan şiddet içeren programların okulda

şiddete etkisi ve şiddet önleme amacıyla okul yöneticilerinin alabileceği önlemler, **Mesleki Eğitim Dergisi,** 7 (14), 44-73,

CELEP, C. (2000). **Sınıf Yönetimi ve Disiplin,** Anı Yayınları, Ankara.

DÖNMEZ, A. (1988). Televizyon ve Saldırganlık. **A.Ü, Eğitim Bilimleri Dergisi.** C.21 (1-2). 25-52.

DUCKWORTH, K. (1984). School Dıscıplıne Polıcy: A Problem Of Balance. Eugene, Oregon: Center for Educational Policy and Management,

DUKE, D. L. (2000) "School Organization, Leadership, and Student Behavior." In Strategıes to Reduce Student Mısbehavıor, edited by.

EGGEN, P ve KAUCHAK, D. (2001). **Educational Psychology**, Merril Prentice Hall, Ohıo.

ERDOĞAN, İ. (2001). **Sınıf Yönetimi**. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

EVERTSON, C. M., Emmer, E. T, ve CLEMENTS, B. S (1997). **Classroom Management for Elementary Teachers.** USA: Allynn and Bacon.

FRELS, K,(1990). . School Dıscıplıne Polıcıes And Procedures: A Practıcal Guıde- Revısed Edıtıon. Alexandria, Virginia: National School Boards Association,

FURTWENGLER, J. W. ve KONNERT, W. (1982). Improving Scvhool Discipline. An Administrator Guide. MA: Allyn and Bacon Inc, Boston.

GAUSTAD, J. (1991). Schools Respond To Gangs And Vıolence. OSSC Bulletin. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council,

GOTTFREDSON, D. G. (1989). "*Developing Effective Organizations to Reduce School Disorder,* ın Strategıes to Reduce Student Mısbehavıor, edited by Oliver C. Moles. Washington, D.C.: Office of **Educational Research and Improvement**, 1989. 187 pages. ED 311 608.

GOTTFREDSON, D. (1989). **Reducıng Dısorderly Behavıor In Mıddle Schools.** Report No. 37. Baltimore, Maryland: Center for Research on Elementary and Middle Schools,

GROSSNICKLE, D. R., ve FRANK P. S. (1990). Preventıve Dıscıplıne For Effectıve Teachıng and Learnıng: A Sourcebook For Teachers And Admınıstrators. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals,

GÜÇLÜ, N.(2000). *Okula Dayalı Yönetim.* **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı.148. s.23 29.

İÇLİ, T.G. (2002). **Çocuk, Şiddet, Suç ve Medya**. Radyo ve Televizyonda Şiddet ve İntihar Haberlerinin Sunumunun Toplum Üzerindeki Etkileri Sempozyumu. 23 Mart 2002. RTÜK Yayınları. Ankara.

JAMES, D. (1970). Dare to Discipline, Wheaton,: Tyndale House Publishers, IL.

JONES, F. (1978). , "Instructor's Guide to Sanity-Saving **Discipline**," Instructor

KOUNIN, J. S. (1970). **Discipline and group management in classroom,** Holt, Rinehart,, & Winston, New York.

LEIBERT, R.(1994). *"Television and children's Agressive Behavior: Another Look,"* **American Journal of Psychoanalysis 34.**

LEWIS, B. (1994). *"Helping Johnny be Good",* **Vocational Educationn Journal**, 69 (2).

MCDANIEL, T. R. (1994). **"***A back-to-basics approach to classroom discipline".* **Clearing House,** 67 (5) ,

MEYERS, K., ve PAWLAS, G. (1989). **The Prıncıpal And Dıscıplıne Elementary Principal Series** No. 5. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation,

MOLES, O. (1984). **Strategıes to Reduce Student Mısbehavıor,** D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education,.Washington.

NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS. "Developing a Discipline Code in Your School." HERE'S HOW 2, 3 (December 1983). Reston, Virginia: Author, 1983. 4 pages. ED 242 000.

NYQUIST, E.B. (1976). "*The American No-Fault Morality,"* **Phi Delta Kapan** 58 (3) 275.

PALARDY, M. J. (2001). "*Classroom Discipline: Prevention and Intervention Strategies",* **Education.** 108 (1).

PURKEY, W. W. (2001). Inviting Student Self-Discipline. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

ŞİŞMAN, M; S.TURAN. (2004). **Eğitim ve Okul Yönetimi**. Eğitim ve Okul

Yöneticiliği El Kitabı. Editör Y.Özden. Pegem A Yayınları. Ankara.

TERTEMİZ, N. (2003). **Sınıf Yönetimi ve Disiplin.** Yayımlandığı Kitap.

Küçükahmet, L. (Editör) *Sınıf Yönetimi,* Nobel Yayınları, Ankara.

THURSTON, J., FELDHUSEN,, J. ve BENNİNG, JAMES, J. (1973). *"A longitudial Study of Delinquency and Other Aspects of Children's Behavior,"* **International Journal of Criminology and Penalogy** 1 (1973):341-51.

YİĞİT, B. (2004). **Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi,** Sınıf Yönetimi (Ed: .Şişman M. veTuran, S), Öğreti Yayınları, Ankara.

YÜKSEL, G. (2003). **Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama,** (Ed. Leyla Küçükahmet. Sınıf Yönetimi), Nobel Yayınları, Ankara.

WILLIAMS, J. (1979). In-school alternatives to suspension: Why bother? In A. M. Garibaldi (Ed.) *In-school alternatives to suspension:*Conference report. Washington, DC: US. Department of Health, Education and Welfare.

University of Minnesota Extension Service. **Preventing Violence in Our**

Schools. Strategies for Teachers: Caring for Yourself While Helping Troubled Teens.http://www.extension.umn.edu/distribution/youth development / components /7414-02.html. (5.1.2005 tarihinde internetten indirilmiştir).

THE CONCEPTS, PRINCIPALS AND APPLICATIONS ABOUT DISCIPLINE

Necati CEMALOĞLU*

Abstract

The purpose of this article is to identify the concept of discipline, its principles, importance, aspects, values, types of application and ideas and responsibilities of stakeholders based on related literature. The research is limited by literature review. Literature review shows that the concept of discipline is perceived differently by the researchers. Discipline and punishment are also used in different meaning by researchers. In this article, some recommendations are developed based on the analysis of researchon this subject and possible results are discussed.

Key Words: School, discipline, teacher, school manager, student

* Assistant Professor; Gazi University, Faculty of Gazi Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Teknikokullar / Ankara/ Turkey

TARIK DURSUN K.'NIN ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDAKİ ESERLERİNİN 0-15 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ KİŞİLİK GELİŞİMLERİNE OLAN KATKILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Özlem FEDAİ**

Özet

Bu çalışmada, Tarık Dursun'un 0-15 yaş aralığındaki çocuklar için yazmış olduğu eserler (çocuk romanı, öykü, telif, çeviri ve derleme başta olmak üzere masal, bilmece, oyun, tekerleme vb.), hitap ettiği yaş gruplarının farklı algı, ilgi ve beklentilerine cevap verip vermediği bakımından incelenmiştir. Yazarın özellikle çocuk romanlarının 0-7 ile 7-15 yaş grubu çocuklarının psiko-sosyal, duygusal ve dilsel gelişimi açısından taşıdığı önem araştırılmış; böylece başta çocuk romanları olmak üzere yazarın çocuk edebiyatı sahasındaki eserlerinin çocukların dilsel ve kültürel gelişimine yaptığı katkı üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, psiko-sosyal, dilsel, duygusal gelişim

Giriş

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların sadece duygu ve düşünce bakımından gelişmelerinde değil, aynı zamanda dil ve kültür birikimi kazanmalarında da etkilidir. Ancak burada belirli yaş gruplarındaki çocukların anlama ve algılama özelliklerinin farklı farklı olduğunu ve çocukları bu eserlerle yüz yüze getirmeden evvel bu farklılıkların göz önünde tutulmasının zorunluluğunu da unutmamak gerekir. David L. Russel, *Literature for Children A Short Introduction* adlı eserinde, farklı yaş gruplarındaki çocukların farklı anlama ve algılama özelliklerini ve buna bağlı olarak ilgi duyacakları eserlerin özelliklerini şöyle sınıflamıştır:

0-2 yaş grubundaki çocuklar	➢ Somut unsurlar ve nesneleri algılayabilirler
2-7 yaş grubundaki çocuklarda	➢ Subjektif mantık ön plandadır
7-11 yaş grubundaki çocuklar	➢ Olgunlaşmamış bir mantık ve problem çözme dönemini yaşarlar
11-15 yaş grubundaki çocuklar	➢ Gerçek konu ve olaylara merak duyarlar. Bu sebeple bu yaş grubu için yazılan eserler genellikle sosyal konular ve gerçek hikayelerden oluşur.

(Russell, 1994, 21-22).

Russel'in yaptığı bu sınıflamadan hareketle, çocuk edebiyatı ürünlerinin (şiir, roman, öykü, masal, fabl, oyun, piyes, tekerleme, bilmece vb.) sadece türleri açısından

* Bu çalışma, II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim 2006)'nda yazılı bildiri olarak yer almıştır.

** Öğr. Gör. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İzmir.

değil, hitap ettiği yaş gruplarına ve bu yaş gruplarının beklenti ve özelliklerine göre de irdelenmesi gerekir. Çünkü çocuk edebiyatı ile yetişkin edebiyatı arasındaki farklardan birkaçı nasıl yaş, kültür seviyesi, fiziksel ve biyolojik gelişmeye bağlı olarak farklı konu, dil ve anlatım özelliklerine sahip oluşları ise, diğer bir başka grubu da söz varlığı açısından sınırlama, konu niteliği (somut-soyut oluşu) ve cümle biçimidir.

AMAÇ VE KAPSAM

İncelememizin konusu olan Tarık Dursun K.'nın çocuk edebiyatı alanındaki eserlerini ve özellikle çocuk romanlarını incelemeyi amaçlayan bu incelememizde yazarın 2-15 yaş aralığındaki çocukların farklı algı, beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı da göz önüne alınmıştır. Yazarın öznesi çocuk olan roman, öykü, masal, oyun, bilmece, tekerleme, dergi, ansiklopedi gibi çalışmalarında büyük bir bilinçle yaş gruplarının özelliklerine göre hareket ettiği görülür. Tarık Dursun'un küçük yaş gruplarındaki (4-10 yaş arası) çocuklara, gülümseterek bazı değerleri (örneğin, ailesini ve akrabalarını tanımak, insanları ve diğer canlıları sevmek, paylaşmak, somut-soyut ilgisi kurmak ve basit mantık yürütmeye çalışmak gibi) benimsetmeyi amaçladığı, oyun içinde öğrettiği, yaşam tecrübesi kazandırmaya çalıştığı gözlenir. Yazarın daha büyük yaş gruplarındaki (11-14 yaş arası) çocuklara, bir birey olduğu, toplum içinde yaşadığı ve sorumlulukları olduğu, hayatın bazı zorluklarının üstesinden gelmesi gerektiği fikirlerini, sosyal temalı kurgular içinde vermeye çalıştığı gözlenmiştir. Özetle yazarın tüm çocuk edebiyatı ürünlerinde, aşama aşama çocuğa sosyal bir varlık olduğu, duyguları olduğu gerçeğini göstermiş; alaylı, ironik veya simgesel anlatım biçimleriyle çocuğa sosyal eleştiriler yapabilmeyi öğretmeyi hedeflediği görülmüştür. Bunun için yazarın yazın serüveni içinde çocuk edebiyatıyla olan ilgisinin köklerine kısaca bakmak gerekir:

Tarık Dursun, yazmaya çocukluk yıllarında başlamış bir yazarımızdır. Yayımladığı ilk eseri olan "Kanlı Tehdit" adlı öykünün, 1946 yılında *1001 Roman* adlı bir çocuk dergisinde oluşu dikkat çeker (Fedai, 2006). Henüz ortaokul ikinci sınıfta iken yayımlanan bu eseri, onun edebiyatla tanışmasını sağlamıştır. Aradan yıllar geçmesine ve yazarın yetişkinler için roman, öykü, senaryo ve oyunlar yazmasına rağmen gerek çocuk pedagojisi gerekse çocuğun duygu dünyasına yönelik çalışmalarda bulunduğu tarafımızca gözlenmiştir (Fedai, 2006). Bu çalışmaları yaparken yukarıda bahsettiğimiz gibi farklı yaş gruplarının ilgi, zekâ, algı ve anlama düzeylerine uygun olarak eserler verdiği görülmüştür.

1966 -1967 yıllarında Tarık Dursun, çeviri faaliyetlerine ve masala yönelmiştir. Gerek çevirdiği macera romanları gerekse masallar, yazarlığını besleyen birer kaynak durumunda olmuş; çocuk edebiyatına sıkıca sarılmıştır. Daha üst yaş grubu çocukları (11-15 yaş) için eğitim amaçlı kitaplar hazırlayan yazar, 1966-1970 arasında *Romantizm Akımının Ünlü Yazar ve Şairleri* adlı derleme kitabı hazırlar. Ayrıca, *Raşamon, Horoz ile İnci Tanesi*, *Ezop Masalları* gibi dünya masallarını çevirmiştir.

1970 başlarında *Milliyet Yayınları*'nın başına geçen Tarık Dursun, çocukların eğlenirken eğitilmesi için, çocuk edebiyatına yönelik çalışmalarını bu yayınevinin başında olduğu sıralarda gerçekleştirme fırsatını bulur. Bu yayınevinin başındayken çocuklara yönelik ansiklopediler hazırlamış, *Milliyet Çocuk* dergisini yayına hazırlamıştır. Bu eserler, genelde 7-15 yaş grubu çocuklarına yönelik, araştırmaya sevk eden kitaplarıdır. Bunlar:

**Bilim, Teknik ve İcatlar Ansiklopedisi,*

**Türklerin ve Türkiye'nin Tarihi Ansiklopedisi* (1982)

*İlkçağlardan Uzay Çağına Kadar Büyük Dünya Keşifler Tarihi Ansiklopedisi (1981),

Büyükler için de değerli bir başvuru kitabı olan tematik ansiklopedi *Thema Larousse* adlı ansiklopediler ile çocuklarda merak duygusunu ön plana çıkaran, "Kim, Kimdir?", "Kim Neyi Bulmuş ya da İcat Etmiştir?", "Neyi Nerede Bulabiliriz?" gibi soruların cevabı olabilecek derleme kitaplardır. 1967 ve 1969 yıllarında özellikle 11-15 yaş ve daha üstüne hitap eden okul dizisi içinde *Cicero'dan Seçmeler* ve *Herodot Tarihi* adlı öğretici kitaplar hazırlamıştır.

Tarık Dursun'un 1960'lı yıllardan itibaren bizzat yazdığı veya kurduğu ekiple hazırladığı çocuklara yönelik eserlerin çokluğu kadar türlerindeki çeşitlilik de dikkat çekicidir. Yazarın çocukların kültürel, tarihî veya sosyal alanda eğitilebilmesi için yazdığı, derlediği veya çevirdiği roman, öykü, masal, bilmece, tekerleme, oyun vb. türlerdeki çocuk edebiyatı ürünleri gerek kullandıkları sözcük dağarcığı gerekse çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından değerlendirilmiş ve hitap ettikleri yaş grupları saptanarak aşağıya bir tablo olarak sıralanmıştır:

	ESER ADI	TÜRÜ- SAYFA SAYISI	YILI	YAŞ
1	Raşamon, (Ryunosuke Akutagava'dan),	*MASAL-TERCÜME-112 s.*	1966	*7-15*
2	Horoz ile İnci Tanesi (İvan Krilov'dan),	*MASAL-TERCÜME-137 s.*	1966	*7-11*
3	Ezop Masalları (Ezop'tan)	*MASAL-TERCÜME-200 s.*	1966	*7-11*
4	Deve Tellâl Pire Berber İken	*MASAL-TELİF*	1970	*7-11*
5	Bir Küçücük Aslancık Varmış,	*MASAL-TELİF -314 s.*	1971	*0-7*
6	Altın Balık, (Aleksandr Puşkin'den)-N. Zekeriya ile	*MASAL-TERCÜME-129 s.*	1973	*7-11*
7	Ben Annemi Seviyorum, (William Saroyan'dan),	*ROMAN-TERCÜME-328 s.*	1972	*11-15*
8	Korkak Silahşör, (Noel Loomis'den),	*ROMAN-TERCÜME-240 s.*	1973	*11-15*
9	*Dünyanın Bir Öğle Sonrasında*, (William Saroyan'dan),	*ROMAN-TERCÜME-228 s.*	1983	*11-15*
10	Anadolu Masalları: Gel Zaman Git Zaman,	*MASAL-DERLEME- 56 s.*	1983	*7-15*
11	Otobüsüm Kalkıyor,	*ROMAN-TELİF-101 s.*	1990	*7-11*
12	Yaramaz Kuzu,	*MASAL-TELİF- 116 s.*	1991	*7-15*
13	Kerem'i Kimse İstemiyor,	*ROMAN-TELİF-132 s.*	1991	*7-11*
14	Hoşça Kal Küçük,	*ROMAN-TELİF-178 s*	1991	*7-11*
15	Şu Babamın İşleri, (Carlos Blosan'dan),	*HİKÂYE-TERCÜME-80 s*	1991	*7-11*
16	Şu Acayip Dünya	*İNCELEME-ARAŞT.-303s.-*	1995	*11-15*
17	Çok Çok Acayip Dünya,	*İNCELEME-ARAŞT.-250 s.*	1996	*11-15*
18	Hırsız Karga,	*MASAL-TELİF-16 s.*	1996	*0-7*
19	İki İnatçı Keçi	*MASAL-DERLEME-16 s.*	1997	*0-7*
20	Kırmızı Kedi,	*MASAL-TELİF -131 s*	1998	*7-11*
21	Bilmeceler,	*BİLMECE-32 s*	2000	*7-11*
22	Aç Kapıyı Bezirgân Başı,	*OYUN-32 s.*	2000	*0-7*
23	Ateşler Sultanı ile Sular Şehzadesi,	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*7-11*
24	Aynalar Gerçekçidir,.	*MASAL-TELİF -16 s*	2000	*7-11*
25	Denizler Sultanı,	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*7-11*
26	Hapşırıklı Minik Cin,	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*0-7*
27	Gökten Yıldız Düşüren Zürafa	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*7-11*
28	İyilik Eden İyilik Bulur,	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*7-11*
29	Keloğlan,	*MASAL-DERLEME-16 s.*	2000	*7-11*
30	Kurnaz Tilki ile Tilkiden Daha Kurnaz Tavşan,	*MASAL-DERLEME-16 s.*	2000	*0-7*
31	Küpteki Çil Çil Altınlar,	*MASAL-DERLEME-16 s.*	2000	*0-7*
32	Yalancı Tilki ile Doğrucu Nalbant,	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*0-7*
33	Pıtır'ın Masalı,	*MASAL-TELİF -16 s.*	2000	*0-7*
34	Benim Dedem Bir Tane	ROMAN-TELİF- 202 s.	2000	*7-11*
35	İyilikçi Tilki,	HİKÂYE-TELİF-145 s.	2000	*7-11*
36	Çin Çin Çikolata Hani Bana Limonata,	TEKERLEME-32 s.	2000	*0-7*
37	Güzel Uykular Alara,	*DERLEME-MASAL-782 s.*	2001	*7-11*
38	Kitaplara Giden Tren	DENEME- 271 s.	2001	*11-15*
39	Onlar Ermiş Muradına Biz Çıkalım Kerevetine,	*MASAL-TELİF- 244 s.*	2005	*7-11*

Yukarıda adını saydığımız ansiklopedi çalışmaları bu tabloda gösterilmemiştir.

Tabloda görüldüğü gibi Tarık Dursun, çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarında daha çok masala önem vermiştir. Bunun sebebi, bir yazar olarak düş gücüne, olağanüstülüklere, halk kültürüne önem vermesine bağlanabilir. Tarık Dursun'un, hitap ettiği 0-15 yaş grubu çocuklarının yaratıcı zekâlarını geliştirmek, duygusal ve sosyal ilişkilerini masallardan vereceği örnekler yoluyla zenginleştirmek düşüncesi de yazdığı veya çevirdiği masallarda belirgin olarak karşımıza çıkar. Yazarın kendisinin de iki torunu olması, masallar yoluyla sosyal eleştirileri simgesel olarak yapmanın daha mümkün olduğuna inanması da çok sayıda masalı çocuklara ulaştırmasının bizce en önemli sebebidir. Zaten bir yazısında yazar, kendisinin ve kuşağının yazarları için masalların ne anlama geldiğini şöyle ifade etmiştir:

Çocukluklarında kendi dünyalarını zorlayan kadınların zengin düşsellikleriyle kurguladıkları masallar; ilk gençliklerinde ise, kahvelerde kış gecelerinin vazgeçilmez okuma sineması diyebileceğim halk hikâyeleri. Böylece çok farklı, değişken ve büyük kentlerin insanına uzak düşmüş bir dünyada büyüdü benim taşralı kuşağım.

(K. Tarık Dursun, 2002, 16)

Masallar aracılığıyla çocukların hayal dünyasını zenginleştirmiş, hayvanlar, eşyalar, bitkiler ve gerçek hayatta olmayacak sıra dışı olaylarla onlara gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlara ilişkin öğütler vermiştir. Masal kitaplarının %80'inde, sevgi, paylaşım, çevreye özen, kimseyi küçümsememe, başkalarının haklarına saygı gösterme vb. öğütler olduğu tarafımızca tespit edilmiştir. Böylece Russel'in yukarıda bahsettiğimiz görüşlerine paralel olarak Tarık Dursun'un, masallar başta olmak üzere diğer çocuk kitaplarında:

• 0-7 yaş grubuna hitap edenlerin subjektif mantığı ön plana çıkarmaya çalıştığını,

• 7-11 yaş grubuna hitap edenlerin olgunlaşmamış olsa da çocukları bir problem çözmeye (örneğin çevremizi korumak, küs insanları barıştırmak vb.), çalışmaya sevk ettiğini,

• 11-15 yaş grubuna hitap eden kitaplarının ise incelemeye, araştırmaya ve diğer kaynaklara gitmeye sevk ettiği, sosyal konulara, bireysel sorunlara merak uyandırdığını rahatlıkla söylememiz mümkündür.

Yazarın öznesi çocuk olan ve farklı yaş gruplarına hitap eden bu eserleri, çocuk dünyasının ve psikolojisinin büyükler tarafından nasıl algılandığını göstermekle kalmaz eskiden birer çocuk olan yetişkin yazarların kendi yaşam tecrübelerini öğütlerle çocuklara aktarmalarını da sağlar. Ayrıca bu tür eserler, yetişkin yazarların içlerinde kalan çocuk yanları göstererek büyüklere de çocuklar üzerinden dersler verir. Çocuklara, güçlüklerden yılmama ve ayakta kalma becerisi ve bireysel farkındalıklarını göstermesi yanında zekâ, yaratıcılık, düş gücü, uyum, öğrendiklerini transfer etme gibi becerileri de sağlar.

İNCELEME

Tarık Dursun'un çocuk romanları ve öykülerini içerik açısından incelemeden evvel Cox ve Hughes'un (1988, 88) birlikte yazdıkları "History and Children's Fiction" adlı makaleye göz atmakta yarar vardır. Bu makaleye göre çocuklar için yazılmış roman ve öyküler şu özellikleri taşımalıdır:

1. Çocuklara deneyimlerinin ötesinde farklı dünyalar sunmalı,

2. Çocukların öyküdeki kahramanların inanç ve eylemlerini keşf etmelerini sağlamalı,

3. Sıradan ve güçlü olan insanların duyguları ile olaylar karşısındaki tavır ve davranışlarını değerlendirmeye olanak tanımalı;

4. Özellikle 9-14 yaş grubundan başlayarak çocuklara tarihsel terimleri ve yeni sözcükleri kazandıracak nitelikte olmalı, ayrıca tarihsel terimlerin yoğun olarak kullanıldığı başka kaynaklarla çalışma gibi etkinlikleri destekleyecek şekilde düzenlenmeli,

5. Daha resmî bir bağlamda sunulduğu zaman zor ve hassas gelebilecek bazı düşünceleri (örneğin sosyal eleştiriler, dünyaya dair fikirler) tanıtmada bir araç olmalı;

6. İlgi ve heyecan yaratarak çocukların duygusal karşılıklar vermesini sağlamalı ve duyuşsal alan üzerinde önemli bir etkiye sahip olmalı;

7. Araştırma veya kaynaklarda çalışmayı gerektiren sorunlar içermeli;

8. Kronolojik ve anlatım açısından tutarlılığı olmalı ve öğrencileri belli bir düzen içerisinde geçmişi yeniden kurmaya yönlendirmelidir.

Tarık Dursun'un **Otobüsüm Kalkıyor, Kerem'i Kimse İstemiyor, Hoşça Kal Küçük, Benim Dedem Bir Tane** adlı çocuk romanları, konuları ve eğitici işlevleri bakımından Cox ve Hughes'in sıraladığı yukarıdaki işlevlere de sahiptir.

Elektronik donanımlar içindeki modern dünyada doğan, tatminsiz ve sosyalleşememiş çocuklar için Tarık Dursun'un **Hoşçakal Küçük, Kerem'i Kimse İstemiyor, Otobüsüm Kalkıyor, Benim Dedem Bir Tane** adlı romanları, aile içi ilişkilerin düzenlenmesi, akrabalık kavramı ve büyüklere saygı duygusunun pekiştirilmesi açılarından değer taşımaktadır. Bu kitaplar, genelde yazarın birçok romanında olduğu gibi İzmir dekorunda geçer ve her gün gözümüzün önünde duran, ancak fark edemediğimiz, incelikleri yüzünden keşfedilmesi gereken hayatın gülümseten yanlarını görebilmeyi aşılarlar. Böylece yazar, çocuklara büyümek için çok acele etmemeleri gerektiğini ancak bir gün kendilerinin de birer büyükanne veya büyükbaba olacağını unutmayarak büyükanne ve büyükbabalarına saygı göstermeleri gerektiğini kendi ailesinden örneklerle anlatır. Adı geçen dört romanında da yabancı sözcüklerden uzak durmaya, Türkçe sözcükleri kullanmaya, çocukları yeni terimlerle tanıştırmaya, uzun cümlelerden uzak durmaya çalıştığı, çocukların kafasında bıraktığı "acaba" şeklindeki sorularla merak duygusunu uyandırdığı ve her şeyi söylemeyerek kurguyu hayal etmelerini sağladığı dikkat çeker.

Otobüsüm Kalkıyor (1990) adlı romanda Tarık Dursun, "dostluk" temini ele almakta, hurda parçaların yeniden birleştirilmesiyle yapılarak 919 adı verilen bir otobüsün sürücüsü ve biletçisiyle olan sıkı dostluğunu, yaşadıkları acı tatlı günleri anlatmaktadır. Roman, çocukların ilgisini çeken, düş gücüne hitap eden, eğlendirici ve eğitici niteliklere sahip olan bir eserdir.

Romanda insan, hayvan ve doğaya sevgiyle yaklaşılması, insanlar arasında yardımlaşma örneklerine rastlanması, Eminağa ve Hasan arasındaki dostluk, insanların emek vererek yaptığı bir nesneye canlıymış gibi bağlanabileceği düşüncesi yansıtılmaktadır. Yani yazar hem çocuklara kendi deneyimlerinin ötesinde farklı bir dünya sunmaya çalışmış hem çocukların öyküdeki kahramanların inanç ve eylemlerini keşfetmelerini ve onların yerine kendilerini koymalarını sağlamış hem de sıradan in-

sanların duyguları ile olaylar karşısındaki tavır ve davranışlarını değerlendirmelerine olanak sağlayarak Cox ve Hughes'un bahsettiği fonksiyonları icra etmiştir. Ayrıca çocukların olaylar arasındaki zaman, mekân ve konu bütünlüğünü takip etme, yeni terim ve deyimleri öğrenmeye, Türkçe sözcükleri düzgün kullanabilmeye imkân sağladığı için de çocuklar için önemli bir romandır. Eserde aynı zamanda henüz yaşları çok küçük, birbirlerini sevdikleri için evden kaçan bir kız ve bir oğlanın gece otobüse sığınmaları, Rıfkı ustanın onlarla konuşup eve dönmeye ikna edişi de eserin ne kadar hayattan alınma olduğunu gösterir. Küçük çocukların o yaşlarda evden kaçma gibi maceralara atılabileceğini gösteren yazar, yol kenarında arızalanmış eski bir otobüse sığınarak geceyi geçirmeyi akıl etmelerini de bir yaşam pratiği olarak esere almıştır. Romanda yazarın çocukların sözcük dağarcığına kattığı yeni terimlere birkaç örnek olarak şunları verebiliriz:

*" ...Ardından elini **kontak** anahtarına atıp besmeleyle çevirdi. Aynı anda marşım bastı, **motorum ateşlendi,** damarlarımda dolaşan benzin, motorun **hazne**sine saldırdı. **Bujiler, dişliler** birbirini **komutladı**. **Vantilatör kayışım** döndü; **rölantideki** motorum **tekdüze** bir ses vermeye başladı."* (s.11).

Yukarıda geçen (**kontak, motor, vantilatör kayışı, buji, dişli, rölanti**) gibi terimler, ayrıca **hazne, tekdüze, komutlamak, ateşlemek** gibi sözcükler yanında, 7-15 yaş arasındaki çocuklar açısından bir sosyal problem olarak karşımıza çıkan "evden kaçan çocuklar" konusu da yazarın öğütler vererek işlediği bir tema olarak romanda yerini alır. Romanda yazar evden kaçan çocuklara kahramanı aracılığıyla şöyle öğütler verir:

"... 'Evlat', dedi yumuşacık, 'evlat biraz zamansız bu. Başın derde girer. Sonra çok pişman olursun. Çocuk yaşında perişan ederler seni. Gel, bu Rıfkı Ustanı dinle sen; bak, ben de ustayım. Şimdi gidelim birlikte karakola, ordan yine birlikte evlerinize gideriz. Ben anlatırım ailelerinize. ..." (s.66).

Görüldüğü gibi, olgunlaşmamış bir mantık yürütme yeteneğine sahip olan 7-11 yaş grubundaki çocuklara telkin ve sevgi dolu bir yaklaşımla yaklaşan yazar, birbirlerini seven ancak evden kaçıp evlenmek için henüz çok küçük olan iki çocuğu ikna ederek evlerine geri göndermenin mümkün olduğuna dikkat çeker.

Kerem'i Kimse İstemiyor (1991), yazarın gerçek hayatından bir kesiti konu alan bir romandır. Ailesi yurt dışına çıktığı için birkaç gün yeğeninin 5 yaşındaki oğlu Kerem'le İzmir'de zaman geçiren yazarın ve Kerem'in psikolojisi, geçirdikleri hoş dakikalar, aile ve akraba sevgisi çerçevesinde romana yansımıştır. Eser, çocuk hayatını konu edinmekte, "çocukluk" teminin işlemektedir. Beş yaşındaki bir çocuğun dünyasına girilmekte, onun üç gün içinde yaşadığı ve bir çok çocuğun da benzer durumlarla karşılaşabileceği gerçek dünyadan olaylar dile getirilmektedir. Eserin temi, aile sevgisi ve özlemi gibi temalarla da desteklenmektedir.

Hoşça Kal Küçük (2003), adlı çocuk romanı 7-12 yaş grubundaki çocuklara hitap eden ve ilköğretim 1-5. sınıflar arasındaki çocukların özellikle duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimleri açısından dikkat çeken bir romandır. Bu yaş grubundaki çocuklara yeni çiçek isimleri öğreten yazar, doğaya dair öğretici bilgiler verir, doğa sevgisini aşılar. Sevgi kadar ayrılığın da doğal olduğunu, anlatan yazar, çocukların dünyasının büyüklerin tahmin ettiğinden daha büyük olduğunu gözler önüne serer. Romanda çocuklara kendi çocukluğundan sahneler gösteren yazar böylece onlarla daha sami-

mi bir bağ kurmaya çalışır. Ayrıca roman, okuma- yazmayı henüz öğrenmiş, okuma-yazma alışkanlığını yeni kazanmaya başlamış olan çocuklar için de duru Türkçe'si, kolay okunması ve anlaşılması açılarından tercih edilmesi gereken bir romandır. Aşağıda yazarın kendi çocukluğundan hatırladığı bazı çiçek adlarını ve deyimleri romanda çocuklara nasıl öğrettiği gösterilmiştir:

"Annem çiçeklere vurgundu. Bahçe çiçekten geçilmezdi. ***Begonyalar****,* ***aslanağızları, sardunyalar, beyaz karanfiller, sarmaşık gülleri, margaritler, mor menekşeler****, daha adlarını çıkaramadığım sürüyle çiçek bahçemizi dolup taşırırdı.* ***Taraça****mızda bodur nanelerle baygın kokulu* ***fesleğen****ler vardı. Ninem (babamın annesi)* ***gözü gibi bakardı*** *bunlara. İkide bir gider, saksılar avuçlar, burnuna tutup derin derin soluklanırdı" (*s. 27)

Benim Dedem Bir Tane (2003), yazarın kendi torunuyla yaşadığı, duygusal, komik, hüzünlü anılarla dolu beraberliği anlatan bir roman. Herkesin bir torun olduğu ve bir gün büyükbaba veya büyükanne olacağı tezinden hareket eden yazar, bu romanıyla sadece çocuklara değil büyüklere de hitap etmektedir. Roman deyimlerinin zenginliği ve öğreticiliği açısından da dikkat çekmektedir:

"*Bir külah fıstık göz* ***açıp kapayıncaya dek*** *bitiverdi. "* (s.75).

"Kimseye ***aldırış ettiği*** *falan yoktu. "* (s.75).

"Gülerken ağzını açmıştı, Aysel ablasının anlattığı masaldaki ***gibi bir dudağı yerde, bir dudağı gökteydi*** *sanki. "* (s.76).

'Bit Sıçan Süleyman, bir gün, çarşıya alışverişe çıkmış. Evi, ***tam takır kuru bakırnış."*** (s . 88).

"Durdu, ***kulak kabarttı:*** *Uzaklardan doğru bir bando sesi ona kadar geliyordu. "* (s. 89).

SONUÇ

Tarık Dursun'un çocuk romanları, tıpkı yetişkinler için yazdığı romanlarda olduğu gibi, gerçeklik, yaşanmışlık, sosyal hayat; ironi, yoğun gözlem ve ayrıntılı tasvirlerle çocuk okuyuculara sunulmuştur. Onların ileride sağlam, araştıran, kafasında sorular olan ve bu soruların peşinden giden, diğer kaynaklara yönelebilen bilinçli okurlar olmasına da katkıda bulunmuştur. 2-15 yaş arasındaki çocukların dil becerisi, kültür birikimi kazanmaları, Türkçe sözcük, deyim, atasözü, ikileme gibi söz varlığımıza ait unsurları, farklı konulardaki bilgilenmelerini arttıracak terimleri öğrenerek yerli yerinde kullanmaya teşvik etmeleri açısından değerli eserlerdir. Bu bakımdan ele aldığı sosyal veya bireysel temada yazar, özellikle çocuk ve ilk gençlik dönemindeki bireylere öncelikle ayrıntılara "bakabilme" inceliğini öğretir. Özellikle çocuk roman ve öykülerinde yazar, "Hayatın her şeye rağmen çok güzel ve güzelliklerin küçük ayrıntılarda gizli olduğunu, acele etmeden yaşamamız gerektiğini, ancak küçük şeylerle mutlu olabilmeyi öğrenirsek daha büyük düşleri de kurabileceğimiz" mesajlarını verir. Bu sebeple yazarın çocuk roman ve öyküleri, yetmiş beş yaşındaki bir dedenin tecrübelerini yansıtan bir hayat bilgisi kitabı, bir yaşam öğretisi gibidir. Ali Fuat Bilkan'ın da ifade ettiği gibi, "Hangi dönem ve gruba dahil olursa olsun çocuk edebiyatının vasıflarının "çocuksuluk" ve edebîlik" olduğu" unutulmamalıdır (2005: 16). Tarık Dursun'un -çocuklar için hazırlanmış ansiklopediler dışındaki- çocuk edebiyatı alanındaki 39 adet eserinde çocuksuluk ve edebîlikten hiç ödün vermediği de saptanmıştır.

Sonuç olarak, yazarın çocuk kitaplarından;

• 0-7 yaş grubuna hitap edenlerin **subjektif mantığı** ön plana çıkarmaya çalıştığını,

• 7-11 yaş grubuna hitap edenlerin olgunlaşmamış olsa da bir **problem çözmeye** (örneğin çevremizi korumak, küs insanları barıştırmak gibi) çalışmaya sevk ettiğini,

• 11-15 yaş grubuna hitap eden kitaplarının ise incelemeye, araştırmaya ve diğer kaynaklara gitmeye sevk ettiğini söylememiz mümkündür. Böylece yazarın çocuk edebiyatı alanındaki eserlerinin, değişik yaş gruplarındaki çocukların farklı algı ve ilgilerine hitap ettiğini, onların sosyal konulara, bireysel sorunlara karşı ilgili olmalarını sağladığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Ayrıca bu inceleme sonucunda, yazarın çocuklara hitap eden eserlerinin dilsel beceriyi geliştirdiği, çocukların bilgiler arasında transfer yapmalarını kolaylaştırdığı ve kültür birikimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

Bilkan. Ali Fuat (2005). Akt. **Çocuk Edebiyatı (Kavram ve Mahiyet).** Hece. S. 104-105, Ağustos-Eylül. Ankara.

Cox, K. and P. Hughes (1998). **"History and Children's fiction"**. **History and English in the Primary School: Exploiting the links**, Ed. P.Hoodless, London: Routledge.

Fedai, Özlem (2006). **Tarık Dursun K(akınç).'nın Hayatı, Hikâye ve Romanları Üzerine Bir İnceleme,** Yayınlanmamış Doktora tezi, İzmir.

K. , Tarık Dursun (2002). **Masal Okuyun, Çocuk Olun, Çocuk Kalın**. Varlık. S. 1136. s. 42.

(1966). Ryunosuke Akutagava, **Raşamon** (çev. Tarık Dursun K.), Bilgi Yayınevi, Ankara, 112 s.

(1966). İvan Krilov, **Horoz ile İnci Tanesi** (çev. Tarık Dursun K.), Bilgi Yayınevi, Ankara, 137 s.

(1966). **Ezop Masalları,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 200 s.

(1967). **Çiçero'dan Seçmeler**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 160 s.

(1969). Herodotos, **Herodot Tarihi** (çev Tarık Dursun K.) Altın Kitaplar, İstanbul, 173 s.

(1967), **Romantizm Akımının Ünlü Yazar ve Şairleri,** Altın Kitaplar, İstanbul, Okul Kitap. dizisi. 126 s.

(1971). **Bir Küçücük Aslancık Varmış,** Milliyet Yayınları, İstanbul, 314 s.

(1972) Saroyan, William. **Ben Annemi Seviyorum** (çev. T. Dursun), Milliyet Yayınları, İstanbul, 328 s.

(1973). Loomis, Noel. **Korkak Silahşör (çev. Tarık Dursun),** Koza Yayınları, İstanbul, 240 s.

(1973). **La Fontaine'den Masallar** (çev. Tarık Dursun), Koza Yayınları, İstanbul, 272 s., 9.b., 2003.

(1977). Puşkin, A. **Altın Balık** – (çev. Tarık Dursun-N. Zekeriya), Koza Yayınları, İstanbul, 129 s.

(1981). **Bilim, Teknik ve İcatlar Ansiklopedisi,** Milliyet Yayınları, İstanbul, 841 s.

(1981). **İlkçağlardan Uzay Çağına Kadar Büyük Dünya Keşifler Tarihi Ansiklopedisi**, İstanbul, Milliyet Yayınları, 1 c., 637 s.

(1981-1983.), **Türklerin ve Türkiye'nin Tarihi Ansiklopedisi** (Haz. Tarık Dursun K., Ulvi Okar, Mehmet İlkorur, Naci Özdağlı, Aysel Uğur, Reyhan Gürleyen, Yalvaç Ural, Yetkin Aldinç), Koza Yayınları, İstanbul, 4 c.

(1983). **Dünyanın Bir Öğle Sonrasında** (William Saroyan'dan çev. Tarık Dursun K.), Oda Yayınları, İstanbul, 228 s.

(1983), **Anadolu Masalları: Gel Zaman Git Zaman**, Cem Yayınları, İstanbul, 56 s.

(1990). **Otobüsüm Kalkıyor,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 101 s.
(1991). **Yaramaz Kuzu,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 116 s. 3.b., 1995.
(1991). **Kerem'i Kimse İstemiyor,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 132 s.; 2. b., 2002..
(1991). **Hoşça Kal Küçük,** Bilgi Yayınevi, Ankara,178 s.
(1991). Blosan, Carlos. **Şu Babamın İşleri** (çev Tarık Dursun K.), Cem Yayınevi, İstanbul, 80 s.
(1995). **Şu Acayip Dünya,** Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 303 s.
(1996). **Hırsız Karga,** İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi. 16 s.
(1996).**Çok Çok Acayip Dünya,** Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul,. 250 s.
(1997). **İki İnatçı Keçi,** Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 16 s.
(1998). **Kırmızı Kedi,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 131 s.
(2000). **İyilikçi Tilki,** Ankara: Bilgi Yayınevi. 145 s.
(2000). **Benim Dedem Bir Tane,** İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları. 202 s.
(2000). **Ateşler Sultanı ile Sular Şehzadesi**, İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **Aynalar Gerçekçidir**, İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **Denizler Sultanı**, İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **Hapşırıklı Minik Cin**, İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **Gökten Yıldız Düşüren Zürafa,** İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **İyilik Eden İyilik Bulur,** İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **Keloğlan,** Alfa Yayınları, İstanbul, 16 s.
(2000). **Kurnaz Tilki ile Tilkiden Daha Kurnaz Tavşan,** İstanbul, Alfa Yayınları. 16 s.
(2000). **Küpteki Çil Çil Altınlar**, Alfa Yayınları, İstanbul, 16 s.
(2000). **Pıtır'ın Masalı,** Alfa Yayınları, İstanbul, 16 s.
(2000). **Yalancı Tilki ile Doğrucu Nalbant,** Alfa Yayınları, İstanbul, 16 s.
(2000). **Bilmeceler**, Alfa Yayınları, İstanbul, 32 s.
(2000). **Aç Kapıyı Bezirgân Başı,** Alfa Yayınları, İstanbul, 32 s.
(2000). **Çin Çin Çikolata Hani Bana Limonata,** Alfa Yayınları, İstanbul, 32 s.
(2001). **Güzel Uykular Alara**, İstanbul, İş Bankası Yayınları. 782 s.
(2005). Onlar **Ermiş Muradına Biz Çıkalım Kerevetine**, İstanbul, İnkılâp Yayınları, 244 s.
Russell, David L. (1994). **Literature for Children A Short Introduction,** Longman, New York.

A RESEARCHON CONTRIBUTIONSTO PERSONALITY PROGRESS OF CHILDREN OF Q-15 YEARS OLD WORKS BY TARIK DURSUN K. IN CHILDREN LİTERATURE BRANCH

Özlem FEDAİ*

Abstract

In this study, the traces were examinated that were written to the children of 0-15 years old by Tarık Dursun (child novel, story, reportee, word puzzle, play, compilation, translation and collected fairy tale). They are almost in each branch of children's literature. They have been evaluated according to children's perceptions, interests and hopes. The author's traces examinated even if the tarces were suitable for psycho-social, sentimental and grammar. Particularly, in child novels the ages were between 0-7 and 7-15 was examinated the author especially underlined to the children contributions among psycho-social, sentimental and main language progress. It's emphasized that the traces of authors in child literature-especially child novels- is benefit for the children's language and cultural progress.

Key Words: Children's literature, children books, pyskho-social, linguistic and emotional evolution

* Instructor Dr., Dokuz Eylül University Buca Educational Faculty Turkish Language and Literature Department

"YAZILI PROGRAM" ve "UYGULANAN PROGRAM" KAVRAMLARI AÇISINDAN "SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ"NİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kamil YILDIRIM*

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim okullarının birinci sınıf öğrencileriyle okuma yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenler tarafından kullanılan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" dikkate alınarak yazılı program ve uygulanan program arasındaki farklılıklar öğrenilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma evrenini, 2006–2007 öğretim yılında, Ankara, Bursa ve Kahramanmaraş il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ve rastgele örneklemeyle seçilen 53 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 180 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırma sonucunda, ses temelli cümle yöntemi açısından "Yazılı program" ile "uygulanan program" arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli ve doğru uygulama bilgisine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Uygulama açısından en sorunlu noktalar, ilk iki sesten sonra kelime üretimi, ilk cümleyi elde etme aşaması ve açık heceyi elde etme tekniği olarak belirlenmiştir.

Yöntem hakkında doğru ve yeterince bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin yönteme yönelik tutumlarını, olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenler, yöntem ile ilgili yeterli ve doğru bir şekilde bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: İlk okuma-yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, yazılı program ve uygulanan program

Giriş

Yenilenen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005–2006 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur.

Yeni ilköğretim programı, temel aldığı anlayış, benimsediği yöntemler ve içeriğiyle önemli değişiklikler getirmiştir. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında ayrı bir yeri olan ilk okuma-yazma öğretimi yeni bir yaklaşımla ele alınmış, cümle çözümleme yöntemi yerine ses temelli cümle yöntemi (STCY) benimsenmiştir.

İlk okuma-yazma öğretiminde "çözümleme yöntemi" yerine farklı bir yöntemin uygulanmaya başlaması, öğretmenler arasında şaşkınlık ve şüphe yaratmış; buna karşın uygulamalar sırasında yeni yöntemin benimsendiği görülmüştür (Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006, 127).

* Etimesgut Kadri Suyabakan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

Uygulamalarla birlikte öğretmenlerin, İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında açıklanan yeni ilk okuma-yazma yöntemine ilişkin yeterliliklerini artıracakları, böylece yöntemin etkililiğinin de artacağı beklenmektedir. Etkililiğin sağlanabilmesi için, öğretmenlerin yöntemi yeterli ve doğru şekilde kavrayıp uygulamaya aktarmaları gerekmektedir. Programın, özüne uygun biçimde uygulamaya aktarılmasının ön koşulu, öğretmenlerin programı kavramalarıdır.

Öğretim Programı, hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmaktadır. Program yazarları, "öğretmenin uyguladığı" ile "yazılanı" birbirinden kavramsal olarak ayırmaktadırlar (Sharpes, 1988). Öğretim programı olarak karşılığı verilen "yazılı program" (written curriculum) bir öğretim felsefesini temsil eder; belirli bir konunun öğretimi için düzenlenmiştir (Kubitsky and Fishman, 2007).

Yazılı program ve uygulanan program arasındaki farklılıklar temelinde, program düzenleyicilerin niyetlendiği uygulamaların gerçekleşmesi; öğretmenlerin, programı kendi koşullarına uyumlu hale getirme çabaları ve bu çabalarına nasıl destek verileceği; yazılı program ile uygulamalar arasında nasıl bağlantılar kurulabileceği tartışılmaktadır (Synder, Bolin & Zumwalt, 1996; Squire, 2003; Wiseman & Brown, 2003; Lin & Fishman, 2004). Türkiye'de, program ve müfredat konulu araştırmalar, belirli bir alanda program önerisi sunma, programların uygulanma yeterliliğini değerlendirme ve bir programın uygulanması açısından karşılaştırmalar yapılması üzerinedir (Polat, 2005; İncekara, 2006; Öztürk, 2006; Duman, 2004). Bu çalışmalarda, programın uygulanma yönü açısından öğretmenin program bilgisi ve uygulama yeterliliği gözardı edilmiştir.

Uygulamacılar, bir bilgi kaynağı olarak "Program teorisi"nden nadiren yararlanmaktadırlar. Öğretmenler, ya kendi deneyimlerine ya da başka öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarına göre hareket etmektedirler (Klein, 1992). Programların, uygulanma aşamasında bu tutumlar, programın öngördüğü uygulamalarda bozulmalara neden olmaktadır (Karakaya, 2004).

Program düzenlemeleri ile istenilen pek çok değişmenin gerçekte istenildiği gibi ortaya çıkmadığı bilinmektedir. Farklılıkların ortaya çıkma nedenleri arasında öğretmenlerin programı bilmemeleri başta gelmektedir. İlgili araştırmalar, öğretmenin programa hâkim olma düzeyi ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu söylemektedir (Bell, Jones & Johnson, 2002; Lee, 2001, akt: Wiseman & Brown, 2003). Öğretmen, ne öğreteceğini bildiğinde daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilir (Gregory&Chapman, 2002, akt: Wiseman & Brown, 2003). Programı bilme, programa hâkim olma biçiminde kavramlaştırılan bu durum "tanımlanmış içeriği okuma ve belirli bir ya da daha çok akademik disiplinin standartlarına hâkim olmak" şeklinde tanımlanmaktadır (Wang, Haertel ve Walbery, 1998; akt. Wiseman & Brown, 2003). Bir başka tanımda ise programa hakimiyet "Bir dersin akışını bilme veya içeriği ve uygulamaları etkileyen unsurları kontrol etme" olarak tanımlanmaktadır (Wiseman & Brown, 2003; Jackson, 1996; Anderson 1992).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Birimi tarafından yapılan bir çalışmada, 2005–2006 yılında ülke çapında ilköğretim kademesinde uygulamaya konulan yenilenmiş öğretim programlarının değerlendirilmesinde, öğretici görüşlerine de başvurulmuştur. İlgili birimin, öğretimin değerlendirilmesine ilişkin raporunda da öğretmenlerin bilgilenme ihtiyacı duydukları alanlar arasında özellikle ilk okuma-yazma konusunu dile getirmeleri dikkat çekicidir (EARGED, 2005).

"1–5. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu", STCY'nin uygulanmasına ilişkin açıklamaları içermektedir. Bu açıklamalar, yöntemin uygulanmasının kuramsal temelini oluşturmaktadır.

STCY'de ilk iki ses olan "e" ve " l " sesleri tanıtıldıktan sonra "el" kelimesi elde edilmektedir. "el" kelimesine "e" sesi eklenerek "ele" kelimesi ve ardından "el ele" kelime grubu üretilmektedir. Görseller yardımıyla ilk cümle oluşturulmaktadır. Her yeni ses tanıtımının ardından yeni kelime ve cümleler oluşturulmaktadır. Bu üretim mantığı öğrenciler tarafından kavrandığında kelime ve cümle üretimini öğrencinin kendisinin gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Program ve kılavuzdaki açıklamalar incelendiğinde ilk okuma-yazma öğretimi uygulamalarını şekillendiren ve ses temelli cümle yöntemine özgü aşağıdaki noktalar dikkati çekmektedir:

• İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2005, 253). İlk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmadır (MEB, 2005, 262). Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır (MEB, 2005, 263) Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır (MEB, 2005, 263).

Program ve kılavuzdaki bu yönlendirmeler dikkate alındığında STCY'nin odak noktasının ses olmadığı; cümle oluşturma çalışmalarının vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu vurgu uygulama açısından büyük önem taşımaktadır. Uygulamacı, çalışmalardaki asıl yoğunluğunu cümleye vermelidir. Yoğunluğun, ses üzerinde olması, cümlenin algılanmamasına bunun sonucunda ise anlamadan yavaş okumaya yol açılabilmektedir (Şahin ve diğerleri, 2006, 126; Acat, 2006, 35).

• İlk iki sesin ardından görseller yardımıyla cümle oluşturulmaktadır (MEB, 2005, 269). Cümleye kısa zamanda ulaşılması vurgulanmaktadır. Bu açıklamanın Uygulamada dikkate alınmaması, çalışmaların anlamlılığını destekleyici ve öğrencileri isteklendirici önemli bir etkinlikten yoksun bırakmakta; anlayarak hızlı okumayı olumsuz etkilemektedir.

• Açık heceye, kelime sonuna sesli harf getirilerek ulaşılmaktadır (MEB, 2005, 269). Uygulayıcı, açık heceye (le, la gibi) ulaşmak için sesleri çatarak ulaşma denemelerine girişmemelidir. Bu denemelere girişildiğinde, öğrencinin odak noktası sese ve hece oluşturmaya yöneleceğinden hem öğrenciyi gereksiz şekilde zorlayacak çalışmalara girişilmiş hem de yöntemin benimsediği anlayıştan uzaklaşılmış olacaktır.

• Yeni oluşturulan hecelerin ve kelimelerin nasıl okunabileceği tahmin ettirilmektedir. Öğrencilerin okuma denemelerinin ardından öğretmen okumayı yapmaktadır (MEB, 2005, 269). Yeni oluşturulan hece ve kelimeler görsellerden de yararlanılarak öğrencilere tahmin ettirilmeli, denemelerin ardından öğretmen okumayı yapmalıdır. Uygulamaya dönük bu açıklamanın dikkate alınmaması halinde öğrenciler hecelemeye yönlendirilmekte ve yanlış hecelemeye gidilmektedir (Şahin ve diğerleri, 2006, 126; Acat, 2006, 35). Yanlış hecelemeye yol açılmaması için uygulamacılar tarafından bu açıklamanın çok iyi bilinerek uygulamaya aktarılması gereklidir.

• Büyük harflerin, özel adların yazımından ya da cümleye büyük harfle başlama kuralından yararlanılarak tanıtılması önerilmektedir (MEB, 2005, 262). Büyük harfler, özel adlarla birlikte verilmelidir (MEB, 2005, 272). Bu vurgunun dikkate alın-

maması halinde, ön öğrenmelerden yoksun ve dayanaksız bilgi verileceğinden programın temel anlayışı (yapılandırıcı) zayıflatılmış olacaktır.

• Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır (MEB, 2005, 255). Ölçme ve değerlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olarak düşünülmelidir (MEB, 2005, 273). Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının süreç içinde yapılması gerektiği vurgusu uygulamaya doğru yansımadığında çalışmaların verimliliği ve etkililiği azalacaktır.

STCY'nin uygulanmasına ilişkin açıklamaların yer aldığı "1–5. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu" kitabında, uygulamaya ilişkin olması gereken bazı açıklamaların yer almadığı dikkati çekmektedir.

Hazırlık döneminde çizgi çalışmalarına ne kadar süre ayrılması gerektiğine ilişkin bir yönlendirme yapılmamıştır. Cümle çözümleme yönteminde, cümleyi bütünüyle yazmak durumunda olan öğrencilerin harflerin yazılışı ile ilgili temel becerileri cümleye geçmeden önce edinmiş olmaları beklenmekteydi. STCY'inde ise harflerin yazılışı bütün ilk okuma-yazma sürecine dağıtılmış olduğundan farklı bir hazırlık dönemi yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın uygulamalar sırasında dikkate alınmaması, gereksiz zaman kaybına yol açabilmektedir. Akyol (2005), son kararın sınıf öğretmenine bağlı olduğunu vurgulayarak hazırlık dönemi için iki haftalık bir sürenin yeterli olacağını belirtmektedir.

Dik temel harflerin nasıl tanıtılacağı ve dik temel harflerle yazılmış metinlerin okunmasına dönük hangi hazırlayıcı çalışmaların yapılacağına ilişkin açıklamalara rastlanılmamaktadır. Bazı uygulamacılar açısından sorun olarak kabul edilen, "öğrencilerin dik temel harflerle yazılı metinleri okumaya hazırlanması"na ilişkin açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

STCY' nin farklı uygulanma durumları ile karşılaşılmaktadır. Yöntemi uygulayan öğretmenlerin, program ve kılavuzdaki açıklamaları bilmemelerinden ve program ve kılavuzda uygulamaya dönük eksik bilgi verilmesinden kaynaklandığı düşünülen bu durum hakkında bilgi toplanmalıdır (Arslan, 2006, 32).

Bu çalışmanın amacı, ses temelli cümle yöntemini kullanarak ilk okuma-yazma öğretimi çalışmalarını yürüten, İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, ses temelli cümle yöntemini kavrama ve uygulama durumu ile programdaki yazılı olan uygulamaya yönelik açıklamalar arasındaki farklılıkları ortaya koymaktır. Doğru bir uygulamanın yapılabilmesinin ön koşulu uygulamacının, ne yapacağını bilmesidir. Eğer uygulamacı ne yapacağını yeterince bilmiyorsa programın istediği uygulamanın gerçekleşmesi tesadüflere bırakılmış olacaktır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin (STCY) programda tanımlanan biçimi ile uygulanan biçimi arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespiti STCY' nin değerlendirilmesinde başlangıç noktası sayılabilir. Program hakkında bir değer yargısında bulunabilmek için programın uygulanma düzeyi hakkında bilgi sahibi olmak bir ön koşuldur (Büyükkaragöz, 1997, 56; Karakaya, 2004,153). Elde edilen bilgi düzeltme ve geliştirme için kullanılmalıdır. Bu araştırma ile elde edilecek bulgular, programın daha iyi uygulanabilmesi yönünde kullanılabilir.

YÖNTEM

Bu çalışma ile ilköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun "İlk okuma-Yazma Öğretim Yöntemi" ile ilgili açıklamaları dikkate alındığında, yazılı program ve uygulanan program arasındaki farklılıklar belirlenmiştir.

Tarama modelindeki bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel veriler aynı zaman diliminde toplanmıştır. Her iki yöntemle elde edilen veriler, problemin gerçek haliyle ortaya konulmasında birbirini tamamlayıcı biçimde kullanılmışlardır.

Veriler, ortama ilişkin gözlem ve yüz yüze görüşmelerin yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır.

Çalışma grubunu, 2006–2007 öğretim yılında, Ankara, Bursa ve Kahramanmaraş il merkezlerinde rastgele yöntemle belirlenen resmi ilköğretim okullarının birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ankara il merkezindeki 30 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 105 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni; Bursa il merkezindeki 16 ilköğretim okulunda görev yapan 50 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni ve Kahramanmaraş il merkezindeki 7 ilköğretim okulunda görev yapan 25 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni yer almaktadır. İlköğretim okullarının illere göre dağılımı bu çalışmanın ekler bölümünde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya temel teşkil eden veriler, görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Anket, araştırmacı tarafından, ilköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (MEB, 2005) "İlk Okuma-Yazma Öğretimi" konusunun analizi sonucunda belirlenen, öğretme-öğrenme süreçlerine dönük açıklamalar temel alınarak geliştirilmiştir.

Anket ilk haliyle ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenlerinden üçer kişilik iki ayrı gruba uygulanmıştır. Bu uygulamalar sırasında öğretmenler, uzun zamanı alan anketlerin dikkat dağınıklığına yol açtığını; bu nedenle özen gösterilmeden doldurulduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin çalışma yoğunluğu dikkate alınarak anketteki soru sayısının az olması gerektiğini vurgulamışlardır. Uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Güvenilirliğinin tespiti için 15 kişilik bir öğretmen grubuna iki hafta arayla anket uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,91 çıkmıştır. Korelâsyon katsayısının yüksek çıkması anketin güvenirliğine işaret etmektedir.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini elde etmeye dayalı beş madde yer almaktadır. İkinci bölüm on maddeden oluşmuştur. Her madde için dört seçenek sunulmuştur. İkinci bölümün ilk maddesi öğretmenlerin yöntemi kavrama durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye dönüktür. Diğer dokuz madde, programdaki açıklamaları kavrama durumlarını belirlemeye dönük olarak öğretme-öğrenme sürecindeki aşamalılık dikkate alınarak sıralanmıştır. 2., 4., 5., 6., 7., 9. ve 10. maddeler öğretmenlerin uygulamaya dönük program bilgisini ölçmeye yöneliktir. 3. ve 8. maddeler öğretmenlerin uygulama tercihlerini öğrenmeye dayalıdır.

2006 Ekim ayının ikinci haftası ile Aralık ayının son haftası arasındaki sürede uygulanan anket, yüz yüze görüşmelerde katılımcı tarafından doldurulmuştur. Anket uygulanması sırasında katılımcıların anlamadığı noktalarda araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmıştır. Anket uygulamasının hemen ardından öğretmenlere "Uygulamalarınız sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar uygulamacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili gözlemler yapılmıştır. Kullanılan materyaller, sınıfın düzenlenmesi, öğrencilerin okuma ve yazma durumları hakkında bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgiler, görüşme formuna ayrılan bölüme kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma ile ilköğretim 1. sınıfları okutan öğretmenlerin, STCY 'ni kavrama ve uygulama durumları, anket ve görüşme yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Anket sorularına verilen yanıtların genel dağılımı frekans ve yüzde ile gösterilmiştir. Demografik değişkenlerin, kavrama ve uygulama düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde ilişkisiz örneklemler için t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) ile test edilmiştir. T-testi ilişkisiz iki, tek faktörlü varyans analizi ise ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2006). T-testi ve tek faktörlü varyans analizinde katılımcıların, programa uygun yanıtları "1" ile uygun olmayan yanıtları ise "0" ile kodlanarak hesaplanmıştır. Bu analiz için uygulamayı doğrudan etkilemeyen ve programda açıklaması olmayan sorulara verilen yanıtlar puan hesabında dikkate alınmamıştır. Aynı soruya birden fazla seçenek tercihlerinde, seçenek geçersiz sayılmıştır.

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, analiz edilerek ortak noktaları belirlenmiştir. Hem görüşmeler yoluyla elde edilen veriler hem de anketle belirlenen veriler birlikte değerlendirilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bulgular dört ana bölümde sıralanmaktadır. A bölümünde katılımcıların demografik özellikleri, B bölümünde anket sorularına verilen yanıtlar, C bölümünde değişkenler arasındaki ilişki ve gruplar arasındaki farklılıklar, D bölümünde ise görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular sunulmaktadır.

A. Demografik Özellikler

Tablo 2: Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Dağılımı

		ANKARA		BURSA		K.MARAŞ		GENEL	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cins.	Kadın	**77**	42,8	**32**	17,8	**9**	5	**118**	65,6
	Erkek	**28**	15,6	**18**	10	**16**	8,9	**62**	34,4
	Toplam	**105**	58,3	**50**	27,8	**25**	13,9	**180**	100
Yaş	20-24			**2**	1,1	**1**	0,6	**3**	1,7
	25-29	**10**	5,6	**2**	1,1	**1**	0,6	**13**	7,3
	30-34	**17**	9,5	**22**	12,3	**3**	1,7	**42**	23,5
	35-39	**26**	14,5	**3**	1,7	**5**	2,8	**34**	19
	40-44	**30**	16,8	**6**	3,4	**5**	2,8	**41**	22,9
	45 ve üst	**22**	12,3	**14**	7,8	**10**	5,6	**46**	25,7
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	**29**	16,1	**12**	6,7	**9**	5	**50**	27,8
	Lisans	**76**	42,2	**37**	20,6	**15**	8,3	**128**	71,1
	Master	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**-**	-
	Doktora	**-**	-	**1**	0,6	**1**	0,6	**2**	1,1
Mesleki Tecrübe	1-7 yıl	**16**	8,9	**6**	3,3	**2**	1,1	**24**	13,3
	8-14 yıl	**38**	21,1	**26**	14,4	**6**	3,3	**70**	38,9
	15-21 yıl	**29**	16,1	**8**	4,4	**5**	2,8	**42**	23,3
	22 ve üst	**22**	12,2	**10**	5,6	**12**	6,7	**44**	24,4
Birinci Sınıf Tec.	İlk	**11**	6,1	**6**	3,3	**2**	1,1	**19**	10,6
	İkinci	**16**	8,9	**13**	7,2	**5**	2,8	**34**	18,9
	Üçüncü	**22**	12,2	**12**	6,7	**2**	1,1	**36**	20
	Dört ve +	**56**	31,1	**19**	10,6	**16**	8,9	**91**	50,6

118 kadın ve 62 erkekten oluşan katılımcıların, % 67,5'ini 35 ve üstü yaş grubu oluşturmaktadır. Katılımcıların, % 27,8'i önlisans mezunu; % 71,1'i ise lisans mezunudur. Katılımcılar arasında 2 kişi doktora düzeyinde öğrenim yapmıştır. Hizmet süreleri dikkate alındığında katılımcıların mesleklerinde tecrübeli olduğu söylenebilir. Katılımcıların % 86,7'si en az 8 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Bu durum katılımcıların şehir merkezlerinden seçilmesinden kaynaklanabilir. Katılımcıların birinci sınıf tecrübesi incelendiğinde, yarıdan fazlasının (% 50,6), en az dört kez birinci sınıfı okuttukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların % 10,6'sı ilk kez birinci sınıfta öğretmenlik yapmaktadır.

Genel olarak katılımcıların, lisans mezunu, birinci sınıflarda oldukça tecrübeli, orta yaş ve üstü öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Katılımcıların bu özellikleri, programın kavranma ve uygulanma düzeyini olumlu yönde etkileyeceği beklentisine yol açmaktadır.

B. Anket

Tablo 3: Anket Sorularına Verilen Yanıtların Genel Dağılımı

1. Ses Temelli Cümle Yöntemini kavradınız mı?	**f**	**%**
Evet kavradım.	99	55,0
Büyük bir kısmını kavradım.	55	30,6
Çok az bir kısmını kavradım.	17	9,4
Hayır kavrayamadım.	4	2,2
2. Ses Temelli Cümle Yönteminin odak noktası nedir?		
Sestir.	151	83,9
Kelimedir.	5	2,8
Cümledir.	10	5,6
Metindir.	3	1,7
3. Çizgi çalışmalarına ne kadar süre ayırdınız?		
Süre ayırmadım.	3	1,7
Bir hafta	14	7,8
İki hafta	97	30,6
İki haftadan fazla	55	94,4
4. İlk iki sesin tanıtımından sonra ne yaptınız?		
Cümle oluşturdum.	11	6,1
Kelime oluşturdum.	65	36,1
Gruptaki diğer seslerin tanıtımına devam ettim.	6	3,3
Seslerden heceler oluşturdum.	89	49,4
5. Kelimeyi okumalarını sağlamak için ne yapıyorsunuz?		
Kelimeyi önce ben okuyorum.	11	6,1
Görseller yardımıyla kelimeyi tahmin ettiriyorum.	127	70,6
Heceleyerek kelimeyi okutuyorum.	24	13,3
Öğrencilerden kelimeyi okumalarını bekliyorum.	10	5,6
6. İlk cümleyi ne zaman oluşturdunuz?		
Bütün sesler tanıtıldıktan sonra oluşturdum.	1	0,6
İlk gruptaki sesler tanıtıldıktan sonra oluşturdum.	101	56,1
İlk iki sesten sonra oluşturdum.	62	34,4
İlk sesten sonra oluşturdum.	4	2,2
7. Büyük harfleri nasıl tanıtıyorsunuz?		
Özel isimleri oluşturarak büyük harfleri tanıtıyorum.	97	53,9
Küçük harflerle birlikte tanıtıyorum.	77	42,8
Büyük harfleri tanıtmıyorum.	1	0,6
Bütün sesler tamamlandıktan sonra tanıtacağım.	0	0
8. Bitişik eğik yazı harfinin dik temel harf karşılığını nasıl tanıtıyorsunuz?		
Bitişik eğik yazı harfi ile birlikte tanıtıyorum.	57	31,7
Bitişik eğik yazı harfini öğretmeden önce tanıtıyorum.	2	1,1
Bitişik eğik yazı harfini öğrettikten sonra tanıtıyorum.	88	48,9
Dik temel harf karşılığını tanıtmıyorum.	14	7,8
9. Açık heceye nasıl ulaşıyorsunuz?		
Kelime sonuna sesli harf ekleyerek ulaşıyorum.	35	19,4
Sessiz harfin sonuna sesli harfi ekleyerek ulaşıyorum.	108	60,0
Sesli harfin sonuna sessiz harfi ekleyerek ulaşıyorum.	20	11,1
Açık hece elde etmiyorum.	2	1,1
10. Ölçme ve Değerlendirme etkinliklerini ne zaman yapıyorsunuz?		
Etkinlikler sırasında yapıyorum.	91	50,6
Etkinliklerin tamamlandığı günün sonunda yapıyorum.	69	38,3
Hafta sonunda yapıyorum.	13	7,2
Ölçme ve değerlendirme etkinliği yapmıyorum.	0	0

Tablo 3'e göre katılımcıların yalnızca % 2,2'si yöntemi kavrayamadığını belirtirken % 55'i yöntemi kavradığını belirtmektedir. Bu soru için grubu ikiye ayırdığımızda evet kavradım diyenler ile büyük bir kısmını kavradım diyenlerin oranı % 85,6'ya ulaşmaktadır.

Mesleki tecrübe arttıkça "Evet kavradım" diyenlerin oranı da yükselmektedir. Ön lisans mezunlarından % 69'u kavradım cevabını verirken bu oran lisans mezunlarında % 52'ye düşmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 83,9), program ve kılavuzdaki açıklamaların tersine yöntemin odak noktasının, ses olduğunu düşünmektedir. Tablo 3, bu soruya verilen yanıtların dağılımını göstermektedir. Bu dağılımdan hareketle katılımcıların, programın Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili bölümün özünü kavrayamadıklarına işaret etmektedir. Program ve kılavuzdaki açıklamalar, sesin hissettirilmesi ve sese karşılık gelen harfin tanıtımı yönündedir (MEB, 2005, 261). Buna karşılık, çalışmaların odağında cümleye ulaşma bulunmaktadır (MEB, 2005 253-262-263). Katılımcıların, ses odaklı çalışmaları halinde, öğrencilerin anlayarak hızlı okuma becerilerini kazanmaları güçleşecektir.

Tablo 3'e göre katılımcıların çoğu, çizgi çalışmaları için iki hafta süre ayırmışlardır. Program ve kılavuz, süre konusunda yönlendirici herhangi bir açıklamaya yer vermemiştir. Alan yazarları, sürenin cümle çözümleme yönteminden daha kısa olacağına işaret etmektedirler (Akyol, 2005; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Öğretmenlerin çoğunun belirttiği iki haftalık süre çizgi çalışmaları için makul karşılanabilir. Görüşülen öğretmenlerden biri, kendisinin üç haftalık bir zaman ayırdığını ancak bunun gereksiz zaman kaybı olduğunu çalışmalar ilerlediğinde fark ettiğini belirtmiştir.

Katılımcılar, ilk iki sesten sonra ağırlıklı olarak kelime oluşturma ve hece oluşturma seçeneklerini tercih etmektedirler. Program ve kılavuzdaki açıklamalar, ilk iki sesin ardından "el" kelimesinin oluşturulmasına yönelttiği halde öğretmenlerin önemli bir oranının "hece oluşturma" cevabını vermesi programdaki bilgiyi tam anlamıyla kavrayamadıklarını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun "Görsellerden yararlanarak kelimeyi tahmin ettirdikleri" anlaşılmaktadır. Yanıtlar, program ve kılavuzdaki açıklamalarla örtüşmektedir. Bu durum, programın bu konuda kavrandığına işaret ettiği kadar katılımcıların daha önceki bilgilerini bu konuya aktardıklarını da düşündürmektedir.

İlk cümlenin oluşturulmasına ilişkin dağılım Tablo 3'te sergilenmektedir. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların yalnızca üçte biri (% 34,4) programın önerdiği açıklamayı kavramış görünmektedirler. Katılımcıların önemli bir kısmı ilk gruptaki seslerin tanıtımının ardından cümleyi oluşturduğunu belirtmektedir. Bu durum programın yeterince incelenmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Tablodan elde edilebilecek bir diğer bulgu ise katılımcıların çoğunun ses üzerinde yoğunlaşmasıdır. Görüşmeler sırasında yapılan gözlemlerde öğretmenlerin, önce grup seslerini tanıttıkları; ardından bu sesleri birleştirerek hece üretme yoluna gittikleri görülmüştür (Haspolat, 2006). Bu tür uygulamaların en sakıncalı tarafı programın özüne aykırı olarak öğrenciyi sese ve heceye odaklamaktır.

Tablo 3'e göre katılımcıların çoğu (%53,9) programdaki açıklamalara uygun olarak büyük harfleri, özel isimleri kullanarak tanıttığını belirtmiştir. Büyük harfleri,

küçük harflerle birlikte tanıtanların oranı gözardı edilecek kadar küçük değildir (% 42,8).

Katılımcıların yarıya yakını (%48,9), bitişik eğik yazı harfinin tanıtılmasının ardından dik temel harf karşılığını tanıttığını belirtmektedir. "Dik temel harf karşılığını tanıtmıyorum" seçeneğine katılanların oranı az olmasına rağmen dikkat çekicidir (%7,8). Bu gruptakilerin konuyu bilmedikleri düşünülebileceği gibi aynı zamanda programda olmayan bir durumu uygulamaya aktarmadıkları için programla örtüştükleri de düşünülebilir. Katılımcıların % 31,7'si ise dik temel harfleri, bitişik eğik yazı harfleriyle birlikte tanıtmaktadırlar.

Yöntemin, çok tartışılan bir yanı olan açık heceye ulaşma tekniğini, program ve kılavuzdaki açıklamalar doğrultusunda uyguladıkları belli olanların oranı ancak % 19,4'tür. Katılımcıların çoğu (% 60) sesleri birleştirerek açık heceye ulaşmaktadır. Bu uygulama programa ters düşmektedir. Öte yandan "sesleri çatarak" okuma alışkanlığı, okumanın akıcılığını ve anlayarak okumayı olumsuz etkilemektedir (Baş, 2007). Katılımcıların büyük çoğunluğunun, açık heceye ulaşmaya ilişkin program ve kılavuzdaki yönlendirmeyi kavramadıkları anlaşılmaktadır.

Program ve kılavuz ölçme ve değerlendirmeyi etkinliklerin bir parçası gibi görmektedir. Tablo 3'e göre katılımcıların yarıdan fazlası (% 50,6) değerlendirmeyi etkinlikler sırasında yapmaktadır. Diğer deyişle, programla katılımcı uygulamaları örtüşmektedir. Etkinliklerin tamamlandığı günün sonunda ölçme ve değerlendirme etkinliğini tercih edenlerin, programda ölçme-değerlendirme bölümünü incelemedikleri düşünülebilir. Öte yandan, öğretmenlerin "ölçme" ve "değerlendirme" kavramlarına tam anlamıyla sahip olmadıkları yargısı öne çıkmaktadır. Görüşmelerde, öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlu alanların başında ölçme ve değerlendirme gelmektedir. Birbiriyle iyi örtüştürülemeyen ve öğrenci hakkında verilecek karara hizmet etmeyen çok sayıda form doldurulmasının uygulanabilirliği olumsuz etkilediği bildirilmiştir. Öğretmenler, doldurdukları formlardan nasıl yararlanacakları konusunda program ve öğretmen kılavuzunda yeterince yönlendirilemediklerini ifade etmişlerdir.

C. Demografik Özelliklerle Programı Kavrama ve Uygulama Arasındaki İlişki

Katılımcıların programı kavrama ve uygulama düzeylerinin illere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda iller arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-143)}$=.423, p<.05]. Tablo 4'te aritmetik ortalamalara bakıldığında, Kahramanmaraş ilinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=1,97). Onu sırayla Bursa ($\overline{X}$=1,87) ve Ankara ($\overline{X}$=1,76) izlemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında iki önemli noktanın etkisinin olabileceği düşünülmektedir. İlki, anket ve görüşmelerin uygulanma zamanları; ikincisi ise katılımcıların sayısıdır. Anketlerin uygulanma tarihinin kronolojik sırası ile başarı oranlarının ters yönde değiştiği söylenebilir. 2006 Ekim ayı ortasında Ankara'daki anket uygulamaları sırasında öğretmenlerin büyük bölümü yöntemden memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kasım ayı ortalarında Bursa'daki anket uygulamalarında, öğretmenlerin memnuniyetlerinde Ankara'daki duruma göre yöntemden yana bir değişme farkedilmiştir. Öğretmenler, bu değişimin nedenini yöntemin mantığını belirli bir süre geçtikten sonra uygulama içinde kavramış olmalarına bağlamaktadırlar. Bitişik eğik yazı çalışmalarının başarıyla uygulanmaya

başlaması, öğrencilerin de yöntemin mantığını kavrayıp kendi kendilerine kelime ve cümle üretmeye başlamaları öğretmenlerin memnuniyetini artırmıştır. Aralık ayının son haftasında Kahramanmaraş'taki anket uygulaması sırasında, öğrencilerin büyük kısmının okuyup-yazdığı ve öğretmenlerin büyük kısmının yöntemden memnun oldukları gözlenmiştir. Zamana bağlı olarak uygulamalar ilerledikçe öğretmenlerin bilgi eksikliklerini uygulama içinde kısmi olarak giderdikleri düşünülebilir.

Tablo 4: Demografik Değişkenler Kavrama Düzeylerinde Bir Farklılık Yaratıyor mu?

Faktör	*N*	$\overline{X}$	*S*	**F/t**	*p*
1. Katılımcıların programı kavrama ve uygulama durumu **illere göre** farklılık gösteriyor mu?					
Ankara	87	1,76	0,94	0,423	0,656
Bursa	42	1,87	1,09		
K.Maraş	17	1,97	0,66		
2. Katılımcıların programı kavrama ve uygulama durumu **cinsiyete göre** farklılık gösteriyor mu?					
Kadın	97	1,74	1,00	1,441	0,152
Erkek	49	1,98	0,84		
3. Katılımcıların programı kavrama ve uygulama durumu **öğrenim düzeyine göre** farklılık gösteriyor mu?					
Ön lisans	40	2,02	0,92	1,568	0,119
Lisans	106	1,74	0,96		
4. Katılımcıların programı kavrama ve uygulama durumu **mesleki tecrübeye göre** farklılık gösteriyor mu?					
1-7 yıl	17	1,36	0,66	3,235	**0,024**
8-14 yıl	58	1,75	1,06		
15-21 yıl	37	1,80	0,88		
22 ve üstü.	34	2,19	0,86		
5. Katılımcıların programı kavrama ve uygulama durumu **ilköğretim birinci sınıfları okutma tecrübelerine göre** farklılık gösteriyor mu?					
İlk kez	14	1,54	1,05	2,825	**0,041**
İkinci kez	31	1,56	0,97		
Üçüncü kez	29	1,66	1,02		
Dört ve üstü	72	2,05	0,86		

Programın kavranma durumu cinsiyete göre farklılık sergilememektedir [$t_{(146)}$= 1.441, p<.05]. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin kadınlara göre program bilgisine daha hâkim olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin okul dışındaki iş yükünün onları dinleme ağırlıklı bilgi edinmeye zorlaması yukarıdaki durumun bir açıklayıcısı olarak düşünülebilir.

Programın kavranma durumu öğrenim düzeyine göre farklılık sergilememektedir [$t_{(146)}$= 1.568, p<.05]. Ortalamalara bakıldığında ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre program bilgisine daha hâkim olduğu görülmektedir. Bu durum genel beklentilerin tersinedir. Çünkü lisans mezunlarının daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Katılımcıların programı kavrama ve uygulama düzeyleri mesleki tecrübeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F_{(3-142)}$= 3.235, p=.024, p<.05]. Ortalamalara bakıldığında meslekî tecrübe arttıkça programı kavrama ve uygulama düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Bu durum, mesleki tecrübe ile elde edilen bilgilerin yenilikleri anlamada olumlu transfer edildiğine işaret edebilir. Öte yandan, program değişikliğinin en çok meslek tecrübesi fazla olanlarda rahatsızlık ve endişe yarattığı göz önüne alındığında bu grubun endişelerini gidermek için programı iyi incelemiş olabileceklerini de düşündürmektedir. Bu bulgu öğrenim düzeyine ilişkin bulgu ile örtüşmektedir. 22 ve üstü yaş grubunun çoğu (% 61,4) önlisans mezunudur. Mesleki tecrübe azaldıkça önlisans mezunu sayısı azalmaktadır.

Katılımcıların programı kavrama ve uygulama düzeyleri ilköğretim birinci sınıftaki tecrübelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmaktadır [$F_{(3-142)}$= 2.825, p=.041, p<.05]. Bu bulgu meslekî tecrübeye ilişkin bulgu ile uyumludur.

D. Görüşmeler

Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptığı ilköğretim okullarında, birinci sınıflardaki öğrenci sayılarının ortalaması Bursa'da 31, Ankara'da 39 ve Kahramanmaraş'ta 42'dir.

Anketler Ankara'da, 23 Ekim–5 Aralık 2006 tarihleri arasında, Bursa'da 11–15 Aralık 2006 tarihleri arasında ve Kahramanmaraş'ta ise 25–29 Aralık 2006 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Ankara'da ankete katılanların büyük bölümü Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (STCY) uygulanmasını eleştirirken; Bursa ve Kahramanmaraş'taki katılımcıların çoğunluğu, yöntemin uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu görüşmeler sırasında STCY'ni kavradığını ya da büyük kısmını kavradığını belirttiği halde anket çözümlemeleri sonucunda büyük kısmının yöntemi tam anlamıyla kavrayamadıkları anlaşılmıştır. Bir yandan yeterince bilgilendirilmediklerini dile getirirken öte yandan kendilerinin de bireysel olarak bilgilenebilmek için çaba göstermediği kanısı uyanmaktadır.

Görüşmeler sırasında, STCY'nin farklı uygulanma biçimlerine rastlanmıştır. Bu tür uygulamalarda öğretmenler bir grup sesin tamamını tanıttıktan sonra hece-kelime-cümle oluşturma aşamasına geçmişlerdir. Bazı öğretmenler ise önce seslileri tanıtıp ardından sessizleri tanıtarak ya da bütün sesleri tanıttıktan sonra kelime, cümle oluşturmaya başlamışlardır. Bazı öğretmenler ise hece tabloları ile okuma-yazmayı öğretmeye çalışmaktadırlar.

Ankara'da çalışmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazı çalışmalarından dolayı STCY'nin öğretmeni çok yorduğundan şikâyet ederken; Bursa ve Kahramanmaraş'taki meslektaşları öğretmen açısından STCY'nin uygulanmasının çok kolay bir yöntem olduğunu savunmaktadırlar. Bitişik eğik yazının çağımıza uygun olmadığını ve bitişik eğik yazıya çok yoğunlaşıldığı için yöntemin uygulanamadığını dile getirenler de bulunmaktadır. "d", "g" ve "f" harflerinin yazımında zorlanıldığı ayrıca "r" ile "n" harflerinin karıştırıldığını belirtmektedirler.

Ankara'daki öğretmenler, STCY ile yanlış hecelemeye yol açıldığını sıklıkla dile getirirken özellikle Bursa ve Kahramanmaraş'taki öğretmenler, böyle bir sorundan

başlangıçta endişe duyduklarını ancak zaman ilerleyip öğrenciler okumaya başladığında bu sorunun gerçekleşmediğini gördüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğu, okuma hızının, STCY'de daha düşük olduğunu düşünmektedirler. Buna karşın bazı öğretmenler okuma hızının, yöntemden çok öğrencinin ve ailenin durumuna bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Ailede okuma materyalleri ile sık karşılaşan ve daha çok okuma ve okunanı dinleme etkinliğinde bulunan çocukların, okuma hızlarının daha iyi olduğu vurgulanmıştır. Okuduğunu anlama probleminin olmadığı ifade edilmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlerin bilgisayar teknolojisinden yararlandığı görülmüştür. Öğretmenler, bilgisayar ve projeksiyon cihazının kendilerine zaman kazandırdığını dile getirmişlerdir.

Sınıfların, kalabalık olmasından dolayı yöntemin başarıyla uygulanamadığı ve başarının düştüğü dile getirilmiştir. Bu yöntemde bireyselliğin ön planda olduğu bu nedenle öğrencilerin herbiriyle ilgilenmek gerektiği bu açıdan sınıf mevcudunun çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimi alanlar, genel olarak hem okumada hem de yazmada daha başarılı görünmektedir. Öte yandan, okul öncesi eğitim alanların sınıf içi kurallara uyumda daha çok zorlandıkları da dile getirilmiştir. Yaygın olmamakla birlikte okul öncesi eğitimi alanların bitişik eğik yazı harflerini yazmada zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu bulgu, Acat'ın "okul öncesi eğitim alanların edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği" bulgusuyla örtüşmektedir (2006, 33). Öte yandan değişen "Okul Öncesi Programı"nda yazma çalışmaları, bitişik eğik yazıya hazırlık olacak şekilde düzenlendiğinden belirtilen sorunun çözüleceği varsayılmaktadır (Okul Öncesi Genel Müdürlüğü, 2006, 105).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, seminer çalışmalarının verimsiz geçtiğinden; yeterince bilgi verilmediğinden yakınmışlardır. Görüşmeler sırasında bir katılımcı, yöntemin ses temelli olarak bilinmesine karşın aslında cümlelerle çalışıldığı için cümle yöntemine daha yakın olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki bilgi eksikliğinin yanlış uygulamalara neden olduğunu ifade etmiştir.

Velilerin bu sistemi çok iyi öğrenmeleri gerektiği; evdeki çalışmalarda, farklı uygulamalar yapıldığı için öğrencilerin ikilem yaşadıkları vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin bazıları, okuma materyallerinin dik temel harflerle yazıldığı için öğrencilerin okumakta zorlandığını belirtmişlerdir. Öte yandan bir kısım öğretmen ise öğrencilerin bir süre sonra alıştıklarını ve zorlanmaksızın dik temel harflerle yazılmış metinleri okuyabildiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise bitişik eğik yazı harfleri ile dik temel harflerin çoğunun birbirine çok benzediğini ancak bazı harflerde özel çalışma yapılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Çizgi çalışmalarının özellikle bu harflere yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kitaplarda, yazma çalışmaları için verilen alanların yetersiz olduğu; öğretmen kılavuz kitaplarında ise çok ayrıntılı yönlendirmelere yer verilmesinin sıkıntı ortaya çıkardığı dile getirilmiştir. Kitapları destekleyen CD'ler, afişler, okumayı destekleyici kitapların yanı sıra metinlerin daha kısa ve görsellerinin çok olması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yapabilmek için çok sayıda form doldurduklarını; bu formların biriktiği ancak bunlardan nasıl yararlanılması gerektiğini bilmediklerini dile getirmişlerdir.

Bu yöntemle kısa zamanda okumaya geçildiği vurgulanarak, amaca ulaşmak için iyi bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırma sonunda, STCY açısından yazılı program ve uygulanan program arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşme ve anket bulguları katılımcıların STCY'ni tam anlamıyla kavrayamadıklarını göstermektedir. Uygulama açısından en sorunlu noktalar, ilk iki sesten sonra kelime üretimi, ilk cümleyi elde etme aşaması ve açık heceyi elde etme tekniği olarak sıralanmaktadır.

Öte yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kelime oluşturmada görsellerden yararlanarak kelimenin tahmin edilmesine ilişkin program bilgisini kavramışlardır. Büyük harflerin, özel isimlerden yararlanılarak tanıtımına ilişkin program bilgisini öğretmenlerin yarıya yakını kavramıştır.

Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü, STCY'nin odak noktasının ses olduğunu düşünmektedir.

Program tam anlamıyla kavranmadığı gibi programın kendi içinde uygulamaya ilişkin bazı eksiklikler söz konusudur. Giderilmesi gereken eksikliklerin başında dik temel harflerin tanıtımına yönelik yönlendirme ve hazırlık evresindeki çizgi çalışmalarının niteliği gelmektedir. Çizgi çalışmalarının cümle çözümleme yönteminin benimsediği anlayıştan farklı bir anlayışla ele alınması gereklidir. Çünkü STCY'de harflerin yazım becerileri süreç içinde kazanılmaktadır. Bu durumda hazırlık evresinde çizgi çalışmalarının sürece yedirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin görüşmelerde işaret ettiği gibi özellikle yazımı zor olan harflere sıra geldiğinde hazırlık niteliğinde çizgi çalışmalarının düzenlenmesi gerekir.

Yalçın (1999, 73) ve Coşkun (2003, 84) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da belirtildiği gibi öğretmenler arasında yönteme ilişkin korku, endişe ve olumsuz duygular bulunmaktadır. Bu sorunun, yeterince uygulama bilgisine sahip olmamaktan kaynaklandığı; uygulama sırasında bilinçli olmaksızın kitaplardaki etkinlikleri yaptıkça yöntemin mantığını kavradıkları anlaşılmaktadır. Yöntemin mantığını ve işleyişini kavrayıncaya kadar geçen sürede yapılan etkinlikler anlamlandırılmamakta; büyük resimdeki yeri görülememektedir. Bu sorunun giderilmemesi halinde yazılı program ve uygulanan program arasındaki farklılık kalıcı hale gelebilir. Programın öngörmediği ancak yanlış uygulamaların öğretmenler arasında kabulünden kaynaklanan yaygın-yanlış uygulama sonucuyla karşılaşılabilir.

Öğretmenler arasında çoğunluk, bu yöntemin yavaş okumaya sebep olacağını düşünürken diğerlerinin yavaş okuma sebebini yöntemden ziyade aile ortamı, okuma materyalleriyle karşılaşma sıklığı ve öğrencinin özellikleri olarak düşünmeleri dikkat çekicidir.

Yöntem ile ilgili öğretmenlerin yanı sıra velilerin de bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Sınıfların kalabalık olması, başka çalışmalar için olduğu gibi STCY'nin uygulanması açısından da önemli bir sorundur.

Okul öncesi eğitim alanların, almayanlara göre hem okumada hem de yazmada daha başarılı olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının önemine bir destek olarak nitelenmelidir.

ÖNERİLER

Sorunun çözümüne yönelik olarak, yöntemin uygulanmasına dönük program ve kılavuzdaki eksiklikler giderilmelidir. Yazmaya hazırlık çalışmaları için ayrılacak zamanın, çözümleme yöntemine göre daha kısa tutulması gerektiği; ses temelli cümle yönteminde özellikle yazımı güç olan bitişik eğik yazı harflerinin tanıtımı öncesinde hazırlık çalışması gerektiği bildirilmelidir. Diğer yandan, bitişik eğik yazı harflerinin, dik temel harf karşılıklarının nasıl tanıtılması gerektiğine ilişkin programda yönlendirme yapılmalıdır.

Yöntemin uygulanmasında görülen önemli hatalardan biri olan açık heceye ulaşma, program açıklamaları doğrultusunda yapılmalıdır. Bu uygulamanın doğru bir biçimde yaygınlaşabilmesi için öncelikle ilköğretim müfettişleri doğru ve yeterince bilgilendirilmelidir.

Öğretmenlerin, yöntem hakkında doğru ve yeterli bilgi edinmesi sağlanmalıdır. Buna yönelik olarak doğru uygulamaların görüntülü örneklerinin verildiği cd'ler hazırlanabilir.

Bu araştırmadan esinlenecek araştırmacıların, kazanımlara yönelik etkinlik üretimi ve uygulanması, ölçme ve değerlendirme amaçlı hazırlanan formların işlevselliği gibi programın diğer boyutlarının kavranma ve uygulanma durumlarını çalışmaları önerilir.

Kaynakça

ACAT, B. ve Özsoy, U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**. 1. Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.

AKYOL, H. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ANDERSON, R. D. (1992). Perspectives On Complexity: An Essay On Curricular Reform. **Journal Of Research In Science Teaching.** 29 (8). p. 861–876.

ARSLAN, M. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulaması. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**. Sayı:1, s: 31–36.

BAŞ, Ö. (2007). İlkokuma Yazmada Alternatif Harf Sıralaması. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**. Sayı: 5, s:16–20.

BELL, G., C. ve Johnson J. (2002). School Reform: Equal Expectations On An Uneven Playing Field. **Journal Of School Leadership.** 12 (3), p. 317-336.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1997). **Program Geliştirme**. Konya: Kuzucular Ofset.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CEMALOĞLU, N. & YILDIRIM K. (2005) **İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

COŞKUN, N. (2003). **İlk okuma-yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

DUMAN, B. (2004). İlköğretim Türkçe Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Kış, 2(1), 85–106.

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi) (2005). Temel Eğitime Destek Programı Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu I-II (Türkçe Dersi). (http://earged.meb.gov.tr/ 05.02.07. tarihli tarama).

GREGORY, G. H., Chapman C.(2002). **Differentiated İnstructional Strategies: One Size Doesn't Fit All**. Thousand Oaks, CA: Corwin.

HASPOLAT, N. (2006). İlkokuma-Yazma (Ses Temelli Cümle Yöntemi). **Eğitim ve Denetim.** Yıl: 4, Sayı: 13 (73–74).

İNCEKARA, S. (2006). **Türkiye'de ve Kanada'da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretimin Müfredat, Metot, Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). **Okul Öncesi Eğitim Programı.** GÜRKAN, Tanju (Ed). http://ooegm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf 16.09.2006 tarihli erişim.

JACKSON, P. W. (1996). **The Handbook Of Research On Curriculum.** New York: Macmillan.

KARAKAYA, Ş. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KLEIN, M. F. (1992). A Perspective On The Gap Between Curriculum Theory And Practice. **Theory Into Practice**. 31 (3). p. 191–198.

KUBITSKY, B., Barry J. Fishman (2007) **A Role for Professional Development in Sustainability: Linking the Written Curriculum to Enactment** http://delivery.acm.org adresinden 04.01. 2007 tarihli aramada ulaşılmıştır.

MEB (2005).**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

POLAT, P.G. (2005). **İlköğretim İkinci Kademe Müzik Dersi Müfredat Programının Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüş ve Düşüncelerinin İncelenmesi.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SHARPES, D. (1988). **Curriculum Traditions And Practices.** London: Routledge.

ŞAHİN, İ., S. İnci, H. Turan, Ö. Apak (2006).İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. **Milli Eğitim**. Y. 35, s. 171. 108-130.

ÖZTÜRK, A.R. (2006). **İngilizce Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında İngiliz Dili Eğitimi Müfredat Programı Uygulamalarına Yönelik Bazı Sorunları Algılamalarının İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

WANG M. C., Haertel G., Walbery H. J. (1998). Models Of Reform: A Comparative Guide. **Educational Leadership**. 55 (7). p. 66-71.

WISEMAN, A., Brown D. (2003). Teacher Curricular Control And Student Performance A Cross-National Study Of Curricular Accountability. **Curriculum And Teaching Dialogue.** Vol. 5, No. 2, p. 131-146.

YALÇIN, Zeki (1999).**İlköğretim Okullarında İlk okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Ek 1: Anket

Değerli Katılımcı,

Ankette yer alan sorular, sizi değerlendirmek için tasarlanmamıştır. Yöntemin uygulanmasına ilişkin veri toplanması amaçlanmaktadır. Doldurduğunuz anket başka araştırmalara ya da çalışmalara başlangıç niteliği taşıyabileceğinden yalnızca uygulamalarınızı dikkate alarak soruları yanıtlayınız. Lütfen, her soru için yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

Teşekkür ederiz.

A. Demografik Bilgiler

B. ANKET

1. Ses Temelli Cümle Yöntemini kavradınız mı?
a) Evet kavradım.
b) Büyük bir kısmını kavradım.
c) Çok az bir kısmını kavradım.
d Hayır kavrayamadım.

2. Bu yöntemin odak noktası aşağıdakilerden hangisidir?
a) Sestir.
b) Kelimedir.
c) Cümledir.
d) Metindir.

3. Çizgi çalışmalarına ne kadar süre ayırdınız?
a) Süre ayırmadım.
b) Bir hafta süre ayırdım.
c) İki hafta süre ayırdım.
d) İki haftadan fazla süre ayırdım.

4. İlk iki sesi tanıttıktan sonra ne yaptınız?
a) Cümle oluşturdum.
b) Kelime oluşturdum.
c) Gruptaki diğer sesleri tanıtmaya devam ettim.
d) Seslerden heceler oluşturdum (el, le).

5. Kelimeyi okumalarını sağlamak için ne yapıyorsunuz?
a) Kelimeyi önce ben okuyorum.
b) Görseller yardımıyla kelimeyi tahmin ettiriyorum.
c) Heceleyerek kelimeyi okutturuyorum.
d) Kelimeyi okumalarını onlardan bekliyorum.

6. İlk cümleyi ne zaman oluşturdunuz?
a) Bütün sesler tanıtıldıktan sonra oluşturdum.
b) İlk gruptaki sesler tanıtıldıktan sonra oluşturdum.
c) İlk iki sesten sonra oluşturdum.
d) İlk sesten sonra oluşturdum.

7. Büyük harfleri nasıl tanıtıyorsunuz?
a) Özel isimleri oluşturarak büyük harfleri tanıtıyorum.
b) Küçük harflerle birlikte tanıtıyorum.
c) Büyük harfleri tanıtmıyorum.
d) Bütün sesler tamamlandıktan sonra tanıtacağım.

8. Bitişik eğik yazı harfinin dik temel harf karşılığını nasıl tanıtıyorsunuz?
a) Bitişik eğik yazı harfi ile birlikte tanıtıyorum.
b) Bitişik eğik yazı harfini öğretmeden önce tanıtıyorum.
c) Bitişik eğik yazı harfini öğrettikten sonra tanıtıyorum.
d) Dik temel harf karşılığını tanıtmıyorum.

9. Açık heceye nasıl ulaşıyorsunuz?
a) Kelime sonuna sesli harfi ekleyerek
b) Sessiz harfin sonuna sesli harfi ekleyerek
c) Sesli harfin sonuna sessiz harfi ekleyerek
d) Açık hece elde etmiyorum.

10. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ne zaman yapıyorsunuz?
a) Etkinlikler sırasında yapıyorum.
b) Etkinliklerin tamamlandığı günün sonunda yapıyorum.
c) Hafta sonunda yapıyorum.
d) Ölçme ve değerlendirme etkinliği yapmıyorum.

Ek 2: Görüşme Formu

Okulun Adı	
Sınıfın Mevcudu	
Karşılaşılan Sorunlar	
Öğrencilerin okuma-yazma durumu, sınıf ortamı, kullanılan araç-gereçler.	

Ek 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Okul ve Öğretmen Sayıları		
Ankara		
İlçe	**Okul**	**Katılan**
Altındağ	Çalışkanlar İ.Ö.O.	5
Altındağ	Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O.	3
Altındağ	Milli Müdafaa İ.Ö.O.	5
Altındağ	Polis Amca İ.Ö.O.	5
Keçiören	Hüseyin Güllüoğlu İ.Ö.O.	6
Keçiören	Çizmeci İ.Ö.O.	5
Keçiören	Necati Paşalı İ.Ö.O.	3
Keçiören	23 Nisan İ.Ö.O.	5
Çankaya	Nebahat Keskin İ.Ö.O.	4
Çankaya	Ziraat Mühendisleri İ.Ö.O.	3
Çankaya	Nurçin Sayan İ.Ö.O.	2
Çankaya	Perihan İnan İ.Ö.O.	3
Etimesgut	Dumlupınar İ.Ö.O.	2
Etimesgut	Kadri Suyabakan İ.Ö.O.	3
Etimesgut	Bahar İ.Ö.O.	4
Etimesgut	Samiye Naim İ.Ö.O.	4
Sincan	Sema İsen İ.Ö.O.	2
Sincan	Gazi Osman Paşa İ.Ö.O.	2
Sincan	Akbilek İ.Ö.O.	3
Sincan	Nedret Arif İ.Ö.O.	3
Yenimahalle	Gazi Osman Paşa İ.Ö.O.	2
Yenimahalle	Atatürk İ.Ö.O.	3
Yenimahalle	Barbaros İ.Ö.O.	4
Yenimahalle	Fatih İ.Ö.O.	5
Yenimahalle	Şehit M. Durak İ.Ö.O.	4
Yenimahalle	Kayalar İ.Ö.O.	3
Mamak	Dutluk İ.Ö.O.	2
Mamak	Derbent İ.Ö.O.	3
Mamak	Selçuklu İ.Ö.O.	4
Mamak	Şehitlik İ.Ö.O.	3
Toplam	30	105

"EVALUATING THE "PHONİCS BASED SENTENCE METHOD" REGARDING TO THE TERMS OF "WRITTEN CURRICULUM" AND "IMPLEMENTED CURRICULUM"

Kamil YILDIRIM*

Abstract

In this study, it is tried to learn and to evaluate the differences between written curriculum and the implemented curriculum in regarding to "The Phonics Based Sentence Method" which has been used by Teachers who are pursuing the works of reading and writing with first graders in Elementary Schools.

Population of this research is composed of teachers who have been working in first grade of public elementary schools in the centre of provinces of Ankara, Bursa and Kahramanmaraş in 2006 - 2007 school year. Randomly selected sample includes 180 teachers from 53 elementary schools, which represent different socio-economic level of population.

At the end of the study it is presented the differences between "written curriculum" and "implemented curriculum" in perspective of practicing the phonics based sentence method. Teachers have difficulties in practicing of synthesizing new words after first two vowels, producing first sentence and technique of reaching open-syllable.

The participants have no adequate and proper knowledge of implementing the phonics based sentence method. It can be said that this situation also negatively affects their attitude towards the method. Teachers are in need of being adequately and properly enlightened about the method.

Key Words: Teaching reading and writing, the phonic based sentence method, written curriculum and implemented curriculum

* Etimesgut Kadri Suyabakan Primary School Teacher

ÖĞRETMENLERİN SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİ VE DEĞİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK STRATEJİLERİ UYGULAMA DURUMLARI

Hilal KAZU*

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumlarını belirlemektir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ İlinde 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 748 öğretmen oluşturmuştur.

Bu makalede, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejilerin uygulanmasına ilişkin bulgular tartışılmış ve elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, istenmeyen (problem) davranışlar, istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejiler

Giriş

Öğretmenin sınıftaki temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemektir. Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ile etkili olarak başa çıkmak, etkili öğretme ve öğrenme ortamının oluşturulmasının temel koşullarından birisidir. Fakat her sınıfta farklı nitelik ve yoğunluklarda da olsa istenmeyen davranışların ortaya çıkması, hem kaçınılmaz nitelikte doğal bir olay hem de uygun eğitim yaşantılarını kazandırmak için iyi bir fırsat olarak görülmelidir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının gerek sınıf içinden gerekse sınıf dışından olmak üzere birçok nedeni olabilir. Sınıf dışı etkenler olarak, sınıfın dışındaki çevrenin özellikleri, okuldaki bireyler arasındaki geçimsizlik, öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı vb. sayılabilir. Sınıf içi etkenler olarak ta öğrenciyi aktif kılan yöntemler yerine hep aynı ve klasik yöntemlerin kullanılması; öğretmenin sosyal ve akademik deneyimi, kişiliği, tutumu, duygusal durumu, öğrencileri aşağılaması; öğrencinin yaşantısı, başarısı, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri, gereksinimleri, sınıf kurallarını yeterince kavrayamaması; sınıfın aşırı kalabalık olması, fiziksel yapısının uygun olmaması, oturma düzeninin uygun olmaması olarak sayılabilir.

Sınıftaki istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesinde en önemli unsurlardan birisi, öğretmenin bilgisi, becerisi ve yeterliğidir. Öğretmen bu alandaki bilgi, beceri ve yeterlilik durumuna göre uygun bir strateji belirleyip uygulayabilecektir. Aydın (2000, 124), öğretmenin sınıf yönetimi anlayışının ve bu anlayışın referansı olan değer ve inançlarının, strateji seçiminde belirleyici önemde olduğunu vurgulamakta-

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

dır. Başar ise, (2003, 176) istenmeyen davranışlara karşı stratejilerin seçiminin; eylemin türüne, şiddetine, başkalarını etkileyişine, eylemin amaçlarına ve olası sonuçlarına göre değiştiğini belirtmektedir. Belirtilen bu etkenlerin yanı sıra bu stratejilerin bir sıraya göre yapılması da oldukça önemlidir. Uygulanacak stratejilerin ilk basamağı, anlamaya çalışmak olmalıdır. Çünkü eylemin nedeni ve öğrencinin niyetine uygun bir seçim yapmak buna bağlıdır. Örneğin arkadaşı ile konuşan biri için, eylem kısa sürüyorsa görmezden gelmekle başlanabileceği gibi, kitap-defter getirmeyen için dersten sonra konuşmakla işe başlanabilir. Strateji seçme ve uygulamada, sınıfın eğitsel işleyişini bozmamak düşüncesi ön planda tutulmalıdır. Bir öğrencinin istenmeyen davranışına karşı kullanılan stratejinin, diğerlerini olumsuz etkilemesi, strateji seçiminin ve sırasının uygun olmadığını gösterir. Strateji belirlenirken sınıf düzenini ve ders akışını en az aksatandan başlamak gerekir. Böylece hem sorunların büyümesi önlenir hem de öğrenciye davranışını düzeltme şansı verilir.

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için her öğretmenin öğretim becerilerinin yanı sıra, genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa bunları giderme stratejisinin bulunması gerekir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumlarının belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezinde 2003-2004 öğretim yılında görev yapmakta olan devlet ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçilmeyip tüm evren üzerinde çalışma sürdürülmüştür. Öğretmenlere dağıtılan anketlerden geri dönen ve geçerli sayılan 748 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 56.2'sini erkekler, %43.8'ini ise kadınlar oluşturmaktadır. Anket sonuçlarının derecelendirilmesi ve yorumlanmasında 1.00-1.83 "hiç", 1.84-2.67 "çok az", 2.68-3.51 "az", 3.52-4.35 "orta", 4.36-5.19 "fazla", 5.20-6.00 "çok fazla" puan aralıkları temel alınmıştır. Olumsuz maddelerde derecelerin puanlanması tersten yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik toplam 15 tane stratejiyi ne sıklıkta uyguladıkları ile ilgili bulgular sırasıyla ele alınıp yorumlanmış ve her bir stratejiyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

"Küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelirim" stratejisini öğretmenlerin 3.55 aritmetik ortalama ile **"orta"** düzeyde uyguladıkları belirlenmiştir.

Planlı olarak yapılmayan, yoğunluk, süreklilik ve yaygınlık göstermeyip o anda meydana gelen ve geçici olan davranışlara müdahale etmek yerine, görmezlikten gelmek daha faydalı olabilir. Örneğin, kalemini yere düşüren, fısıltılı bir şekilde kısa bir süre konuşan iki kişiyi uyarmak yerine o davranışın yapılmadığını kabul et-

mek, hem öğrenciyi grubun önünde rencide etmek ve hem de dikkatin bu davranışa çekilmesi yoluyla sınıf faaliyetlerinin kesintiye uğraması engellenmiş olur. Görmezlikten gelmenin sağladığı önemli avantajlardan bir tanesi o davranışı yapan bireyin, grup önünde zor duruma düşmesinin engellenmesidir. Birey yaptığı bir davranıştan dolayı haksız olduğunu kabul etse dahi, grup önünde zor duruma düştüğü zaman savunmaya geçer ve kendisini bu duruma düşüren kişiye karşı bir kızgınlık duyar.

Ancak eğer davranışı yapan kişi sınıfta zaman zaman problem meydana getiriyorsa ve öğretmen de bu davranışın kasıtlı olarak yapıldığını fark eder ve görmezlikten gelirse, bu yol öğrencinin o davranışı yapma sıklığında bir artışa sebep olabilir. Böyle bir durumda öğrenci hatalı davranışının öğretmen tarafından onaylandığı yanılgısına düşebilir. İstenmeyen davranışı görmezlikten gelmenin başka bir riski, öğrencinin öğretmenin sınıf hakimiyeti konusunda şüpheye düşmesidir. Görmezlikten gelme davranışının sıklıkla kullanılması durumunda, öğrencide öğretmenin bu davranışları görmediği şeklinde bir düşünce de ortaya çıkabilir. Öğretmen bunu fark ettiği zaman hemen önlem almalı ve diğer stratejileri uygulamalıdır. Örneğin öğretmen, yüz ifadesi veya beden dilini kullanarak davranışı fark ettiğini gösterebilir.

"Öğrencilerle göz teması kurarım" stratejisinin 4.98 aritmetik ortalama ile **"fazla"** düzeyde uygulandığı bulgusu olumlu bir sonuçtur.

Devam eden bir davranışı dersin akışını bozmadan durdurmanın etkili yollarından biri, davranışı yapan bireyle göz teması kurmaktır. Göz temasından kastedilen, göz iletişimini davranışı yapan bireyle bir süre devam ettirmek ve aynı zamanda bu davranıştan rahatsız olduğunu ve hemen sona erdirilmesi arzusunu duyduğunu belirten bir yüz ifadesini de bu iletişime eklemektir. Bu iletişim, sadece öğrenci ile öğretmen arasında oluşacağından, diğer öğrenciler bunun farkında olmayacak ve dersin akışı bozulmayacaktır. Öztürk'ün (2004, 158) de ifade ettiği gibi, öğretmen aynı zamanda bu yolla, sınıfın bütününe hakim olduğu ve sınıftaki her durumun farkında olduğu mesajını da sınıfa gönderecek ve bunun etkisi daha sonra meydana gelebilecek davranışlar üzerinde de etkili olacaktır

Öğretmenler **"Beden diliyle öğrenciyi uyarma"** stratejisini 3.54 aritmetik ortalama ile **"orta"** düzeyde uygulamaktadırlar.

Göz teması dışında öğretmen istenmeyen davranışa karşı tepkisini başı ile, yüz ifadeleriyle, dokunarak ya da el işaretleriyle de belirtebilir. Cruickshank ve diğerleri etkili öğretmenlerin dersteki zamanlarının %95'inde sözsüz yöntemlerle istenmeyen davranışları durdurduklarını belirtmişlerdir (Tertemiz, 2000, 61).

"Öğrenciye dokunarak onu uyarma" stratejisi araştırmaya katılan öğretmenlerce 2.71 aritmetik ortalama ile **"az"** başvurulan stratejilerdendir.

Halbuki istenmeyen davranışı durdurmada, dokunma fiziksel yakınlıktan daha etkili bir aşamadır. Öğretmen dokunma yoluyla sözel olmayan iletişime ek olarak fiziksel bir mesaj göndermektedir. Dokunma omuz, kol vb. bireyin rahatsız olmayacağı bir organına veya öğrenci masasına yavaşça eliyle temasta bulunma yoluyla olmalıdır. Bu yolla öğrencinin karşı tepki oluşturmasına gerek kalmayacak kuvvetli bir sözel olmayan mesaj gönderilmiş olacaktır (Öztürk, 2004, 158).

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından **"Öğrenciyi sözel olarak uyarma"** stratejisi 4.58 aritmetik ortalama ile **"fazla"** düzeyde yapılmaktadır. Halbuki bu stratejiye daha az başvurulması gerekir.

Sözel azarlama sınırlı sayıda ve orta şiddetteki davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engellemektedir. Öğretmen istenmeyen davranışla karşılaştığında bu davranışı yapan öğrenciyle birebir iletişimden çok duruma genel müdahale etmelidir. Öğretmen öğrenciyi arkadaşlarının önünde utandırmamalıdır. Öğrenciye yaklaşmak ve alçak sesle uyarmak en iyi yoldur. Çünkü Aydın'ın (2000, 129) da belirttiği gibi sözlü uyarılar, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetme gücü ve mesleki yeterliği konusunda kuşkuya düşmelerine neden olabileceği gibi, dersin akışını da olumsuz yönde etkiler.

Tertemiz (2000, 62) de sözel azarlamaların sınıflarda çok fazla kullanıldığına değinmektedir. Öğretmenler sık sık öğrencilere dersi dinlemedikleri, sınıf kurallarına uymadıkları ya da sınıfın dışına taşan gürültüler yaptıkları vb. durumlarda bu yola başvurmaktadırlar. Sözel azarlamaların aksine, öğrencilere yumuşak ses tonu ile yaklaşıldığında öğrenci üzerinde bıraktığı etki o kadar güçlü olmaktadır. Aradaki denge iyi kurulmalıdır. Tepki verirken katı aynı zamanda yumuşak olunmalıdır. Diğer taraftan saldırgan, tehdit edici mesajlar ise düşmanlığa ve korkuya yol açabilir. Azarlanan öğrenci hemen arkasından istenilen biçimde davrandığı için pekiştirilmelidir. Azarlama pekiştireçle birlikte kullanılmalıdır.

Öğretmenler **"Gerektiğinde dersin büyük bölümünü öğüt vermeye ayırırım"** stratejisini 3.98 aritmetik ortalama ile **"orta"** düzeyde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Fakat önemli olan, bu stratejinin az, hatta çok az düzeyde uygulanmasıdır.

Sınıftaki birçok öğrenci aynı davranışı yapmadığı sürece öğretmen sınıfın geneline yönelik uzun konuşmalar, eleştiriler yapmamalıdır. Hiçbir öğrenci gereğinden fazla uzun ve öğüt içeren konuşmadan hoşlanmaz. Böylesi uygulamalar beraberinde başka istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına da yol açabilir. Ayrıca bu durum, öğretim için ayrılan zamanı da azaltır.

Öğretmenlerin **"Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma yoluna giderim"** stratejisini 2.39 aritmetik ortalama ile **"çok az"** uyguladıklarını belirtmeleri olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur.

Hiçbir zaman bir öğrencinin davranışı için sınıfın hepsine yönelik eleştiri yapılmamalı ve ceza verilmemelidir. Çünkü bu durum, dersle ilgilenen öğrencileri de dersten uzaklaştırır, daha fazla istenmeyen davranışa yol açar.

"Disiplini sürekli bozan öğrenciye daha ağır ceza veririm" stratejisi 3.60 aritmetik ortalama ile **"orta"** düzeyde de olsa uygulanmaktadır.

Cezanın öğrenci davranışlarını değiştirme konusunda uzun sürede etkisiz olduğu bilinmekle birlikte davranışlar üzerindeki geçici etkisi, bazı eğitimcileri ceza kullanmaya yöneltmektedir. Ancak ceza öğrencinin istenmeyen davranışlarını düzeltmek için bütün yollar denendikten sonra uygulanmalıdır.

Ceza konusunda bazı eğitimciler öğrencilere karşı uygulanan cezaya dayalı bütün müdahalelerin ortadan kaldırılması gerektiğini savunurken, bazıları ise bireysel olarak kullanılması gereken bir teknik olduğunu ve davranışı kontrol sürecinde

mutlaka yer alması gerektiğini savunmaktadır. Cezanın kullanımından yana olan eğitimciler, uygulama sırasında aşağıdaki konulara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Yiğit, 2004, 173):

- Cezanın kullanımı hiçbir zaman rutin bir uygulamaya dönüşmemelidir.
- Sadece olumsuz davranışları sürdürmede ısrar eden öğrencilere karşı kullanılmalıdır.
- Yalnızca övgü ve ödüllendirme uygulamalarına yanıt vermeyen öğrencilere uygulanmalıdır.
- Ceza hiçbir zaman öğrencide duygusal ve psikolojik bozukluklara yol açacak şiddette olmamalıdır.

"Öğrencinin yerini değiştiririm" stratejisinin aritmetik ortalamasının 3.66 olması, araştırmaya katılan öğretmenlerce bu stratejiye **"orta"** düzeyde başvurulduğunu göstermektedir.

Problem birlikte oturmuş çok sayıda öğrenciyi kapsıyorsa, özellikle sık kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen, sınıfta davranış sorunları yaratan öğrencilerin oturması gereken yeri dikkatle seçmeli, sürekli denetlemelidir. Düzeni bozan bir öğrenci, istenmeyen davranışla uğraşma olasılığının daha az olacağı bir tarafa gönderilebilir. Bazen öğrenciler geçici olarak sınıftan çıkarılır, koridorda bekletilir. Fakat bu çok zor durumdu kalınmadıkça başvurulmaması gereken bir uygulamadır. Çünkü öğrenciyi dışarıya atmakla ödüllendirmiş olabiliriz. Zaten ilk ve ortaöğretimde öğrencinin sınıftan dışarı çıkarılmasının yasak olduğu da unutulmamalıdır.

"Öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışırım" stratejisini uygulamaya ilişkin aritmetik ortalama 4.12 olduğundan öğretmenlerin bu stratejiyi **"orta"** düzeyde uyguladıkları belirlenmiştir.

Öğrenci olumsuz davranışları sıklıkla sürdürmede ısrar ediyorsa, sınıf içinde tartışarak, sınıf atmosferini gergin hale getirmeye ve diğer öğrencilerin bundan olumsuz etkilenmelerine neden olmaya gerek yoktur. Bu durumda öğretmen öğrenci ile sınıf dışında görüşmeyi denemelidir. Yiğit'in (2004, 177) de belirttiği gibi, bir öğrenci ile, diğer öğrencilerin önünde sözel tartışmaya girmek, öğretmenin diğer öğrenciler üzerindeki etkililiğini düşürecektir. Bu uygulama, aynı zamanda problemli öğrenci için de bir avantaj sağlar. Çünkü sınıf ortamında probleme neden olan kaynakları açıklamada sıkıntı yaşayabilen bir öğrenci sınıf dışında daha rahat davranır. Görüşmede öğrencinin özel sorunlarının bulunabileceği göz önünde tutulmalı ve bunların açıklanması için gerekli duygusal destek sağlanmalıdır. Ayrıca derste dikkati dağınık öğrenci ile, ders sonunda görüşme olanağı yaratmak da olumlu bir öğretmen davranışıdır.

Öğretmenler, 2.95 aritmetik ortalama ile **"istenen davranışa yöneltmek için öğrenci ile bireysel sözleşme yapma"** stratejisine **"az"** başvurmaktadırlar.

Öğrencinin olumsuz davranışları süreklilik gösterdiği ya da ciddi olduğu zaman, öğrenciyle bireysel bir sözleşme yapma yoluna gidilebilir. Sorun, öğrenciyle birlikte tartışılarak, öğrencinin algısı belirlenir. Daha sonra öğretmen ve öğrenci birlikte anlaştıkları çözümleri belirlemeye çalışır. Öğretmen, öğrencinin değiştireceği olumsuz davranışlarını açık bir şekilde belirler. Sözleşme planına uyulmadığı zaman, nasıl bir yaptırımın uygulanacağı ve sonuçlarının ne olacağı açıkça ortaya konur. Öğren-

cinin sözleşmeye uyum sağlaması için yoğun bir teşvik programı uygulanır. Plan ve sonuçları yazıldıktan sonra öğrenciye imzalattırılır (Çelik, 2002, 184).

"Öğrencilerle sınıf toplantısı düzenleme" 2.89 aritmetik ortalama ile **"az"** başvurulan strateji olarak belirlenmiştir.

Eğer sorun sınıfın bütününü ilgilendiriyorsa, o zaman öğretmen grupla sorun çözme yöntemlerini kullanmak zorundadır. Öğretmen, birden fazla öğrencinin gösterdiği istenmeyen davranışları sınıf toplantıları yaparak değiştirmeye çalışır. Bu toplantılar sınıfın tümü ile ya da gruplar halinde yapılabilir.

Grup toplantısı sürecinde, öğretmen ve öğrenciler işbirliği yapmayı, birbirlerini değerlendirmeyi, farklılıkları anlamayı, saygı göstermeyi ve sosyal ilişkilerini geliştirmeyi öğrenirler. Sınıf toplantılarının önemli bir yararı, öğrencilerin sorun ve çatışma çözme konusundaki yeterliklerini geliştirmesidir. Sınıf toplantılarında şu üç temel süreç izlenir: Sorunu tanıma, muhtemel çözümler konusunda beyin fırtınası yapma ve çözümü seçme. Sınıf toplantılarının süresi, öğrencilerin dikkat yoğunluğuna göre değişiklik göstermektedir. Öğretmen sınıf toplantılarını haftalık ya da iki haftalık süre temeline dayandırmalı ve öğretimsel zamanın 15 dakikasından fazlasını almamalıdır (Jones ve Jones, 2001, 93).

"Ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşürüm" stratejisinin uygulanmasının 4.62 aritmetik ortalama ile **"fazla"** düzeyde olması olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur.

Öğretmenin, öğrencilerin gösterdiği istenmeyen davranışlarda her zaman tek başına çözüm bulması mümkün değildir. Davranışın olumsuzluk derecesine göre öğretmen mutlaka öğrencinin velisiyle işbirliği kurmaya çalışmalıdır. Öğretmenin öğrencinin velisiyle yapacağı toplantı, önceden planlanmış bir etkinlik olmalıdır. Gizlilik esasına dayalı yapılan görüşmenin sonunda, öğrencinin olumsuz davranışlarının değiştirilmesinde öğretmene ve veliye düşen sorumluluk açıkça belirlenmelidir (Çelik, 2002, 189).

Öğretmenlerle veliler çok fazla bir araya gelmezler. Bir araya geldiklerinde ise birlikte geçirdikleri süre son derece kısıtlıdır. Oysa daha sık ve uzun bir araya gelseler belki de birbirlerini etkileme şansları daha fazla olacaktır. Disiplin çabaları için velinin destekleri her zaman iyi planlanmalı ve veli-öğretmen eğitimleri düzenlenmelidir. Şu unutulmamalıdır ki, veliler bazen çocuklarının sorunları ile yeterince eğitimli olmayabilirler. Böyle durumlarda öğretmen duruma profesyonelce yaklaşıp öneriler üretmeli, olası çözümleri ailelere sunmalıdır. Bu konuda konferanslar, toplantılar düzenlemek velilere yol gösterici nitelikte olacaktır (Tertemiz, 2000, 66).

"Ciddi disiplin sorunlarında rehberlik uzmanı ile görüşürüm" stratejisinin uygulanmasının 2.73 aritmetik ortalama ile **"az"** derecede çıkması olumsuz bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Öğretmenin, her durumda öğrencilerin sorunlu davranışlarının nedenlerini bilmesi ve tespit etmesi olanaksızdır. Nedeni bilinmeyen davranış sorunları için okuldaki rehberlik servisi ile sürekli ilişki kurmalı ve yardım istemelidir. Eğer problem basit olarak öğretmenin çözebileceği bir tarzda ise, gerekli stratejileri belirlemeli ve uygulamalıdır. Tek başına çözemeyeceği bir tarzda ise, öğrenciyi dinledikten sonra rehberlik servisini durumdan haberdar etmeli ve çözüm konusunda rehberlik servisinin önerilerini dikkate almalıdır. Çözüm sürecinde izlenmesi gereken yaklaşımı rehber

uzmanla birlikte değerlendirmeli ve gelişmeler izlenerek durum değerlendirmesi yapılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

"Ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşürüm" stratejisinin uygulanması da 3.62 aritmetik ortalama değerine sahip olduğundan **"orta"** düzeydedir.

Önemli derecede rahatsızlık veren durumlar için, denenen bütün stratejilere rağmen bir gelişme sağlanamazsa, en son başvurulacak çare durumdan okul yönetimini haberdar etmek ve okul disiplin kurallarının işletilmesini önermek olacaktır. Eğer tek çare bu ise gerekli cezayı vermekten kaçınılmamalıdır. Çünkü, okul disiplin kurallarının caydırıcı olabilmesi için gerektiği zaman kararlılıkla uygulanabileceği öğrencilere gösterilmelidir.

Bazı öğretmenler sınıf düzenini bozan öğrencileri sıklıkla yöneticilere bildirme eğilimindedirler. Bu durum, öğretmenin yetersizliğinin bir sonucu olarak algılanabilir. Zaten yöneticiler de bu tip öğretmenlerle ilgili olumlu duygular taşımazlar.

Sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelme; gerektiğinde dersin büyük bölümünü öğüt vermeye ayırma; öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma; beden diliyle öğrenciyi uyarma; öğrencinin yerini değiştirme; ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşme stratejilerine "orta" derecede başvurdukları belirlenmiştir.

Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma stratejisinin "çok az", öğrencilerle göz teması kurma stratejisinin "fazla", ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşme stratejisinin "fazla" derecede uygulanmaları bu araştırma sonucunda elde edilen en olumlu bulgular olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından "öğrenciye dokunarak onu uyarma" stratejisine "az" başvurulduğu belirlenmiştir. Oysaki ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin bu stratejiye daha çok başvurmaları beklenirdi. Çünkü bu yaşlardaki öğrenciler için öğretmenin dokunarak onları uyarması öğrenciye özellikle benimsenme duygusunu yaşatacağından oldukça faydalı olmaktadır.

"Öğrenciyi sözel olarak uyarma" stratejisinin "fazla" düzeyde olması olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. "Disiplini sürekli bozan öğrenciye daha ağır ceza veririm" stratejisinin "orta" düzeyde de olsa uygulandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerle bireysel sözleşme yapma, sınıf toplantıları yapma, rehberlik uzmanı ile görüşme gibi son zamanlarda üzerinde daha çok durulan ve modern olarak nitelendirilebilecek stratejilere "az" derecede başvurdukları görülmektedir. Belki de bu sonuçta, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58.6) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmalarından dolayı, disiplin uygulamaları konusunda eski (geleneksel) disiplin anlayışına daha yatkın olmalarının etkisi bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, sınıftaki istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi için öğretmenlere yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Sınıfta eşzamanlı olarak oluşan birçok olaya hakim olmalı ve müdahale etmelidir. Bunun için de dikkatli bir gözlemci olmalıdır.
- Planlı çalışmalı, etkinlikleri akıcı düzenlemeli, tutarlı olmalıdır.
- Dersi sınıf seviyesine uygun bir düzeyde işlemelidir. Dersi sıkıcılıktan kurtarmasını bilmelidir. Sınıfa hakim bir öğretmen öğrencilerinin ders içerisinde sıkıldıklarını ve öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını fark edebilmelidir.
- Sınıf kuralları açıkça oluşturulmalıdır. Bu kurallar, her öğretim yılı başında yeniden gözden geçirilmelidir. İşlevini ve geçerliğini kaybeden kurallar yürürlükten kaldırılmalıdır. Oluşturulan kuralların gerekçesi, öğrenci davranışları ile ilişkisi ve davranışların sonuçları açıkça belirtilmelidir.
- Sınıfta daha önceden oluşturulan kurallara uygun olmayan davranışlar ortaya çıktığında hemen müdahale etmeli, sınıf kurallarının çiğnenmesine izin vermemelidir.
- Sınıf yönetiminde sorumluluğu, öğrencilerle paylaşmalıdır.
- Sınıf ikliminin içten ve samimi olmasına özen göstermelidir.
- Sözlü uyarıda bulunmadan önce göz temasında bulunarak, beden dilini kullanarak veya öğrencinin yanına yaklaşarak istenmeyen davranışı gidermeye çalışmalıdır. Sözlü uyarıya ancak bunların hiç birisi işe yaramadığında başvurmalıdır.
- Hiçbir zaman bir veya birkaç öğrencinin davranışı için sınıfın hepsine yönelik eleştiri yapmamalıdır. Çünkü bu tür eleştiriler öğrencilerin motivasyonlarını ve morallerini olumsuz etkileyeceğinden onları dersten uzaklaştırır, zaman kaybına neden olur.
- Öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmek için öğrencilerle sürekli işbirliği yapmalı ve iyi davranışlar kazanma konusunda onları teşvik etmelidir.
- Öğretmen, öğrencinin ailesi ile iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır.
- Öğretmenin, her durumda öğrencilerin sorunlu davranışlarının nedenlerini bilmesi ve tespit etmesi olanaksızdır. Nedeni bilinemeyen davranış sorunları için okuldaki rehberlik servisi ile sürekli ilişki kurmalı ve yardım istemelidir.
- Bir öğrenciden ya da bir durumdan kaynaklanan disiplin sorunlarında suçlu bulunmadığında tüm sınıfı sorumlu tutmamalı, bütün öğrencileri cezalandırmamalıdır.
- Öğrencilerle gereksiz tartışmaya girmemeli, dersten sonra öğrenciyle konuşma, sorunun kaynağını anlama ve öğrenciyi ikna etme yoluna gitmelidir.
- Öğrencilerin korktuğu değil, sevdiği bir kişi olmaya çaba göstermeli, sınıf disiplinini bilgi ve kişiliği ile sağlamalı, sınıf içerisinde terör havası estirmemelidir.

- Sınıfta disiplini bozucu bir durum olduğunda tepkide bulunmadan önce biraz düşünmeli, ne yapacağına karar vermeli ve bunu uygulamalıdır.
- Bütün olumsuzluklardan yalnızca öğrenciyi sorumlu tutmamalı, kendisini de sorgulamalıdır. Başarılarından olduğu kadar başarısızlıklarından da kendisinin sorumlu olduğunu kabullenmelidir.
- Karşılaşılan davranış bozukluklarında çok dikkatli olmalı, bireyle değil, davranışla ilgilenmelidir.
- Öğrenciyi sınıfta denetim altında tutmak için öğrenci çalışmaları sırasında, belli aralıklarla sınıfta dolaşmalıdır. Bu yolla hem öğrencilerin ne yaptığı kontrol edilebilir hem de öğrencilerin derse olan dikkatleri toplanabilir. Aynı zamanda dikkati dağınık ya da potansiyel olarak istenmeyen davranışlarda bulunabilecek öğrencilerin yanında ayakta durarak, onlara sorular yönelterek vb. şekilde onları yönetmelidir.
- Öğrencinin derse olan ilgisini artırmak için öğretim yöntemlerine çeşitlilik getirmelidir.
- Öğrencilerin ilgisini çeken ders materyalleri kullanmalıdır.
- Sınıftaki eğitim görevlerinde rolünün bilgi aktarıcılık değil, yol göstericilik, yardım edicilik, destekleyicilik olduğunu hiçbir zaman unutmamalıdır.
- Sınıfta istenmeyen bir öğrenci davranışı ile karşılaştığında, davranışın boyutuna göre farklı stratejilerden yararlanmalıdır. Ancak stratejiler içerisinde hiçbir zaman toplu ceza, alaycı söz, özür dilemeye zorlama, ceza amaçlı ödev, bedensel ceza yer almamalıdır.
- Yukarıda öğretmenlere yönelik yapılan önerilerin yerine getirilmesinde, hizmet öncesi eğitimde, öğretmen adaylarının bu konuda uygulamalı olarak yetiştirilmesine önem verilmesi de çok büyük bir önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aydın, Ayhan (2000). **Sınıf Yönetimi** (3. Baskı). Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.

Başar, Hüseyin (2003). **Sınıf Yönetimi** (10. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.

Çelik, Vehbi (2002). **Sınıf Yönetimi**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Jones, V.F.; Jones, L.S. (2001). **Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems** (6th Edition). Allyn and Bacon Mass, Boston.

Öztürk, Bülent (2004). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. **Sınıf Yönetimi** (Editör: Emin Karip). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Tertemiz, Neşe (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. **Sınıf Yönetimi** (Editör: Leyla Küçükahmet). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yiğit, Birol (2004). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. **Sınıf Yönetimi.** (Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Pegem A Yayıncılık Tic.Ltd. Şti., Ankara.

THE SITUATION OF APPLICATION OF THEACHERS' STRATEGIES TOWARDS THE PREVENTION AND MODIFICATION OF THE UNWANTED BEHAVIORS IN THE CLASS

Hilal KAZU*

Abstract

The aim of this study is to determine the situations of application of the teachers' strategies towards the prevention and modification of unwanted behaviors in the class. A survey method was used in the study. The sample of the study is consisted of 748 teachers who had been working in the primary schools the city of Elazığ during 2003-2004 instructional year.

In this article the findings towards application of the strategies for the prevention and modification of the misbehaviors of the students were discussed; and according to the results some recommendations were developed.

Key Words: Classroom management, unwanted behaviors (misbehaviors), the strategies towards the prevention and modification of misbehaviors

* Assistant Professor; Fırat University, Technical Education Faculty, Department of Educational Sciences,Elazığ

LİSE 1. SINIF COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERCE DEĞERLENDİRİLMESİ

Necati TOMAL*

Eren ŞENOL**

Özet

Yeni lise I coğrafya öğretim programı, önceki coğrafya öğretim programları ile karşılaştırıldığında farklı bir programdır. Bu farklılık, yeni programın öğrenci merkezli olmasından kaynaklanmaktadır. Daha önceki programlara göre, bu programda öğretim süreçleri, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklere ve coğrafi becerilere daha fazla yer verilmiştir. İçeriğin belirgin olmaması, bu program için en önemli sorundur. Ayrıca içerik için haftalık ders saati yetersizdir. Programın içerik sistematiğinde coğrafya biliminin özüne aykırı durumlar söz konusudur. Kazanımların çok genel olması da program için bir sorundur. Okulların ve öğretmenlerin bu programa hazır olmaması programın uygulanabilirliğini güçleştirmektedir. Ancak tüm olumlu ve olumsuz durumları program geliştirmenin bir parçası olarak düşünmek gerekir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, coğrafya, öğretim süreçleri

Giriş

Öğretmenler yıllık, ünite ve günlük çalışma planlarını öğretim programı çerçevesinde hazırladıkları için eğitim ve öğretimde planlama, öncelikle iyi bir eğitim programı ile mümkün olabilir.

Eğitimde programın resmî bir anlam kazanmasında Taba ve Tyler gibi araştırmacıların etkisi büyüktür. Bu araştırmacılar; eğitimde programı, istendik hedef ya da davranışları başarmak için bir plan olarak tanımladılar ve bu program anlayışının yaygınlaşmasına katkıda bulundular. Bugün davranışçı görüşe sahip araştırmacılar bu görüşe katılırlar (Aktaran: Ornstein-Hunkıs, 1988:6).

Eğitimde programı Doll "okulun himayesi altında öğrencilerin becerilerini geliştiren, davranışlarını değiştiren, öğrencilere bilgi, anlayış, değer ve kavrama duygusu kazandıran formal olan ve olmayan içerik ve süreçler (Doll, 1992:6); Saylor, Alexander ve Lewis "eğitilecek kişiler için öğrenme fırsatlarını kazandırma planı"(Saylor, Alexander ve Lewis, 1981:8); Wiles ve Bondi "neyi öğrenmenin önemli olduğunu tespit eden öğrenme hedefleri için bir plan" (Aktaran: Ornstein-Hunkıs, 1988:6) olarak tanımlamışlardır.

İdeal bir programda amaçlar, konular, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları bulunmaktadır. Program tasarımları, iç içe geçmiş durumdaki bu dört öğeyi içermeyebilir. Ayrıca bu öğelerin programdaki ağırlıkları da aynı olmayabilir. Progra-

* Dr.; Necati TOMAL-Ondokuz Mayıs Ün. Eğitim Fak.
** Samsun Merkez Endüstri Meslek Lisesi Öğretmeni

mı oluşturan ana unsurların programdaki ağırlığına göre, program geliştirmede, "Hedef Modelli" ve "Süreç Modelli" tasarımlar bulunmaktadır. Her iki program geliştirme modelinde de dikkate alınan temel özellikler vardır (Roberts, 1997: 37).

"Hedef temelli" program geliştirme anlayışında öğrenmenin sonuçlarından program geliştirmeye başlanır. Bu tür bir program geliştirmede basamaklar sırasıyla şöyledir:

1. Hedeflerin belirlenmesi; a-Hedefler için kategoriler belirlenmesi, b-Dersin üniteleri için hedefler belirlenmesi.
2. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin belirlenmesi (Önceden belirlenmiş sonuçlara-hedeflere-ulaşmak için).
3. Değerlendirme prosedürlerinin tasarlanması (hedeflerin başarılıp başarılmadığını kontrol etmek için)(Roberts, 1997: 37).

"Süreç" modelinin tercih edilmesi durumunda; ağırlıklı olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin coğrafyayı öğrenmek ve öğretmek için kullandıkları dil, yani öğretim süreçleri üzerinde durulur. Ağırlık noktası, hedeflerin ve davranışların sınıflandırılması değildir (Roberts, 1997: 44). Yeni coğrafya öğretim programının, bu açıklamalar ışığında "süreç temelli" olduğunu söyleyebiliriz.

Ülkemizde coğrafya öğretim programlarında, program geliştirmenin bir parçası olarak değişiklikler olmuştur. 1941 yılındaki Coğrafya Kongresinden itibaren 1999 yılına kadar coğrafya öğretim programlarımızda dokuz kez düzenleme yapılmıştır. En son 2005 yılında liselerimiz için hazırlanan coğrafya öğretim programı, önceki coğrafya öğretim programları ile karşılaştırıldığında çok farklı bir programdır. Önceki coğrafya öğretim programlarında içerik önemli yer tutarken, dersle ilgili etkinliklere fazla yer verilmemiştir. Dolayısıyla bunların "konu merkezli" olduklarını söyleyebiliriz. Yeni programda ise grup çalışması, proje yöntemi ve yaratıcı drama gibi çalışmalarla, öğrencinin kendisinin bilgileri toplaması ve bunları öğrenmesi amaçlanmaktadır. Yani öğretim sürecinin her aşamasına öğrencinin aktif katılımı söz konusudur. Dolayısı ile yeni program öğrenci merkezlidir ve bu yönüyle yeni programın artıları eski programlara göre daha fazladır. Anket sonuçları da bunu göstermektedir. Coğrafya öğretmenlerimizin % 74'ü bu programı, daha önceki programa göre iyi bulmaktadır(Tablo 1).

Tablo 1:Yeni Programın Eski Program Karşısındaki Durumuna İlişkin %

	f	%
Daha kötü	3	7,7
Farkı yok	7	17,9
Daha iyi	23	59,0
Çok iyi	6	15,4
Toplam	39	100,0

Tablo 2: Yeni Programın Öğretmenlere Rehberlik Etme Durumuna İlişkin %

	f	%
Hayır	9	22,0
Kısmen	25	61,0
Evet	7	17,1
Toplam	41	100,0

Yeni programı öncekine göre "daha iyi" ve "çok iyi" bulan öğretmenlerimiz; mevcut programı öğretmene rehberlik etme bakımından çok da yeterli bulmamaktadır(Tablo 2). Programda klasik ders işleme ve değerlendirme yöntemlerine yeni ders işleme ve değerlendirme yöntemlerinin eklenmesi; ancak bunlarla ilgili programda örnek çalışmalara yeterince yer verilmemesi, öğretmenlerimizin bu şekilde düşünmesinin nedeni olabilir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışma, 2005-2006 yılında uygulamaya giren coğrafya öğretim programının lise I. sınıfına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak, varsa sorunları tespit etmek, çözüm önerileri ileri sürmek ve böylece mevcut programın geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada lise I. sınıf coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini almak amacı ile anket hazırlanmıştır. Anket beş boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta, ankete katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgileri elde etmek amacı ile sorular mevcuttur. İkinci boyutta, lise I. sınıf coğrafya öğretim programının kazanımlarını değerlendirmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Üçüncü boyutta, programda yer alan içeriği değerlendirmek amacı ile ifadeler mevcuttur. Dördüncü boyutta, programda yer alan öğretim süreçlerini değerlendirmek için ifadeler bulunmaktadır. Beşinci boyutta, öğrenci başarısını ölçmeye yönelik etkinlikleri değerlendirmek amacı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Anketin 2., 3., 4. ve 5. boyutları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak amacı ile açık uçlu sorular da bulunmaktadır.

Anket formunda yer alan kapalı uçlu maddelere ilişkin cevaplarda, "katılmıyorum", "çok az katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "büyük ölçüde katılıyorum" ve "katılıyorum" şeklinde beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Ancak içerik bölümünde üç soru elde edilmek istenen veriler nedeni ile üçlü likert olarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu anket, Samsun ilinde lise I. sınıfta görev yapan 42 coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan anketlerin güvenilirlik katsayısı % 87 olarak bulunmuştur (Cronbach-Alpha Katsayısı: 0,870).

Çalışmada her anket maddesine verilen cevapların yüzdesine bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında çalıştıkları okul türüne, kıdeme(görev süresi), seminere katılma ve programı inceleme durumlarına göre anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda;

a Okul türüne göre anlamlı farkın olduğu maddeleri ortaya koymak amacı ile karşılaştırılan grup sayısının(meslek lisesi, Anadolu lisesi ve genel lise) ikiden fazla olması nedeni ile anova testi yapılmıştır. Anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da LSD yöntemine başvurulmuştur.

b. Öğretmenlerin kıdemlerine, seminere katılma durumlarına ve programı inceleme durumlarına göre verdikleri cevaplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla da Mann Wihtney U testi yapılmıştır. Gerçi bu belirttiğimiz özelliklerde de karşılaştırılan grup sayısı her bir özellik için ikiden fazladır. Ancak gruplar karşılaştırılmasına yönelik sağlıklı istatistiksel işlemler için gerekli değer sayısını esas aldığımızda grup sayısı ikiye iner. Grup sayısının iki olması nedeniyle "bağımsız t" testi değil de Mann Withney U testinin yapılmasının nedeni ise grupların sayısının 30'un altında olmasıdır.

ANKETE KATILAN ÖĞREMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Anket Samsun'da görev yapan 42 coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ankete Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı (Frekans)

Okul Türü	Anadolu Lisesi	13
	Genel Lise	14
	Meslek Lisesi	10
	Genel+Süper Lise	5
Kıdem	0-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	2
	11-15 yıl	16
	16-20 Yıl	5
	20 Yıl Üzeri	16
Seminere Katılma durumu	Seminere en az bir kez katılanlar	30
	Seminere katılmayanlar	10
	Seminere birden fazla katılanlar	2
Programı İnceleme Durumu	Programı ayrıntılı inceleyenler	14
	Programı inceleyenler	24
	Programı biraz inceleyenler	4

PROGRAMIN KAZANIMLAR BOYUTUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ankette, programdaki kazanımlar ile ilgili altı görüş bulunmaktadır.

"Programda ana kazanımlar yanında alt kazanımlara da yer verilmelidir." görüşüne coğrafya öğretmenlerinin % 73.7'si "tamamen" ve "büyük ölçüde" katılmaktadır (Tablo 4). Bu cevaptan anlaşılacağı üzere öğretmenler kazanımları genel bulmakta, konu sınırlarını çizmekte zorlanmaktadırlar.

Tablo 4: Programın Kazanımlar Boyutundaki Görüşlere İlişkin %

II. BÖLÜM:Davranışlar İle Görüşler	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölç. Katılıyoruum	Kısmen katılıyoruum	Çok Az Katılıyoruum	Katılmıyoruum
	%	%	%	%	%
1-Programda ana kazanımlar yanında alt kazanımlara da yer verilmelidir.	55,3	18,4	23,7	2,6	-
2-Kazanımlar sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiştir.	5,1	12,8	48,7	28,2	5,1
3- Kazanımlar ve coğrafi beceriler hayatta kullanılabilir.	35,9	23,1	20,5	20,5	-
4- Kazanımlar öğrencilerin bilgi birikimine uygundur.	15,8	15,8	28,9	21,1	18,4
5- Kazanımlar eğitimle gerçekleşebilir.	68,4	21,1	5,3	2,6	2,6
6- Kazanımlar ve coğrafi beceriler yüksek öğretime hazırlık özelliği taşır.	22,2	27,8	30,6	5,6	13,9

Mevcut şartlarda konu sınırları öğretmenin bilgi birikimine göre değişmekte ve içerik bakımından okul, il, ülke içerisinde birlik sağlanamamaktadır. Ayrıca kazanımların çok genel olması öğrencilerin değerlendirilmesinde de kazanımların dikkate alınmasını güçleştirmektedir. Sorunun çözümü için ayrıntılı kazanımlara ve alt konu başlıklarına ihtiyaç vardır.

"Kazanımlar sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiştir." ifadesine coğrafya öğretmenlerinin % 48.7'si "kısmen", % 28.2'si "çok az katılmakta", % 5'i "katılmamaktadır". Bu görüşe "tamamen" ve "büyük ölçüde" katılanların oranı ise % 17.9'dur. Bu oranlardan yola çıkarak kazanımların planlanması ile ilgili problemin varlığından söz edebiliriz.

Nitekim program incelendiğinde sorun ile ilgili birçok kanıt bulunabilmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

a. Programda coğrafya ilminin tanımı ve amaçları hakkında kazanım olmaması,

b. Harita bilgisi ile ilgili kazanımların "Doğal sistemler" öğrenim alanı içerisinde verilmesi,

c. Haritada yerşekillerini gösterme yöntemlerinden sadece izohips yönteminin vurgulanması,

d. Programın "Doğal Sistemler" öğrenme alanında önce iklim sonra yerşekilleri ile ilgili kazanımlar verilirken; "Mekânsal Sentez" öğrenme alanında önce yerşekilleri sonra iklim özellikleri ile ilgili kazanımların verilmesi,

Öğretmenlerin programı inceleme durumlarına göre bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark görülmüştür(Tablo5; P:0.040).

Tablo 5: Kazanımların Sistematik Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	21	15,36	322,50		
Ayrıntılı İ.	14	21,96	307,50	91.500	.040

"Ayrıntılı inceledim" diyen öğretmenlerin bu anket maddesine ilişkin görüşleri "kısmende"; buna karşın "inceledim" diyen öğretmenlerin görüşleri ise "kısmen" ve "çok az katılıyorum" da yoğunlaşmıştır(Tablo 6). Buradan yola çıkarak programı "ayrıntılı inceleyenlerin" "inceleyenlere" oranla yeni programa daha ılımlı yaklaştıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 6: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Kazanımların Sistematik Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	7,1	14,3	64,3	14,3	-
İnceledim	-	9,5	42,9	42,9	4,9

"Kazanımlar ve coğrafi beceriler hayatta kullanılabilir." görüşüne öğretmenlerin yarıdan fazlası "tamamen" ve "büyük ölçüde" katılmaktadır. Buna "kısmen" katılanları da eklediğimizde kazanımların günlük hayatta kullanılabileceğini kabul edenlerin oranı %80'e ulaşmaktadır. Yeni öğretim programı gerçekten de günlük hayatta kullanılabilecek kazanımlara ve becerilere fazlasıyla yer vermiştir. Örneğin bir öğrenci yeni programdaki A.9.4 nolu kazanımı[1] edinmiş ise şehir planına bakarak şehrin istediği yerine gidebilir, A.9.9 nolu kazanımı[2] edinmiş ise iklimin etkilerinden yola çıkarak mekansal farklılıkların sebebini rahatça açıklayabilir.

"Kazanımlar öğrencilerin bilgi birikimine uygundur." görüşüne "çok az katılanların" ve "katılmayanların" oranı % 39.5 iken "büyük ölçüde" ve "tamamen" katılanların oranı % 31.6'dır .

Ankete verilen cevaplara göre programdaki kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygunluğu ile ilgili bir problem söz konusudur. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar da bu görüşü desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin coğrafyayı öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü öğrenme, öğrencilerin önceki bilgi ve tecrübelerine dayanmayla kolaylaşır(Williams, 1997:59). Bu problemin ortaya çıkmasında; yeni lise coğrafya öğretim programına benzer bir programın ilköğretim ikinci kademede daha önce uygulanmamış olması-uygulanan öğrencilerin de henüz Lise I. sınıflara kayıt yaptırmamış olması ve ilköğretimde coğrafya konularının "Sosyal Bilgiler" dersi bünyesinde sınırlı olarak verilmesi gibi nedenler etkilidir.

Bu maddeye öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında, çalıştıkları okul türüne ve programı inceleme durumlarına göre anlamlı fark vardır.

Okul türüne göre anlamlı farklılık, Anadolu lisesi ile Genel lise öğretmenlerinin verdikleri cevaplar arasındadır(Tablo7).

Tablo 7: Kazanımların Öğrencilerin Bilgi Birikimine Uygun Olma Durumuna İlişkin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Farkı
Gruplararası	15,487	3	5,162	3,504	,026	G-A
Grupiçi	50,092	34	1,473			
Toplam	65,579	37				

Kısaltmalar: G:Genel Lise; A:Anadolu Lisesi

"Programdaki kazanımlar öğrencilerin bilgi birikimine uygundur" ifadesine Anadolu lisesi öğretmenlerinin % 50'si tamamen ve büyük ölçüde katılırken, genel lise öğretmenlerinin % 15.4'ü bu görüşe katılmaktadır. Bu görüşe çok az katılanların ve katılmayanların oranı ise genel lise coğrafya öğretmenleri arasında % 61.6 iken Anadolu lisesi öğretmenleri için bu oran % 10'dur(Tablo 8).

[1] Karabağ vd., (2005). Coğrafya dersi ve Öğretim Programı ve Klavuzu (9.-12. Sınıflar). MEB, TTKB. S.78

[2] Karabağ vd., (2005). a.g.e., s.79

Tablo 8: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kazanımların Öğrenciye Uygun Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Anadolu Lisesi	40	10	40	10	
Genel Lise	-	15,4	23,,1	23,1	38,5

Bu madde ile ilgili okul türleri arasında görülen fark, Liseye geçiş sınavından yüksek puan alan öğrencilerin Anadolu lisesinde, daha düşük puan alan öğrenciler ise genel lisede eğitim-öğretim yapması ile ilgilidir. Okul türüne göre öğrenci seviyeleri arasında görülen bu fark, Anadolu lisesi öğretmenleri ile genel lise öğretmenlerinin bu maddeye ilişkin görüşlerinde farklılığa yol açmıştır. Buradan yola çıkarak tüm liselerde aynı coğrafya öğretim programının uygulanmasının olumsuz olabileceğini söyleyebiliriz. Bu nedenle okul türlerine göre farklı içerikler ve etkinlikler içeren programlar hazırlanmalıdır.

Yukarıda belirttiğimiz maddeye öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında programı inceleme durumlarına göre de anlamlı fark görülmüştür(Tablo 9).

Tablo 9: Kazanımların Öğrencilerin Bilgi Birikimine Uygun Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	21	15,19	319,00	88.000	.042
A. İnceledim	14	22,21	311,00		

Programı "inceledim" diyen öğretmenler arasında yukarıdaki görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı % 14.3 iken, "ayrıntılı inceledim" diyenler arasında bu oran %50 gibi yüksek bir değerdir(Tablo 10).

Tablo 10: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Kazanımların Öğrencinin Bilgi Seviyesine Uygun Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	14.3	35,7	28,6	7,1	14,3
İnceledim	9,5	4,8	28,6	33,3	23,8

"Kazanımlar eğitimle gerçekleşebilir."görüşüne öğretmenlerimizin % 89.5'i tamamen ve büyük ölçüde katılmaktadır.

Programı ayrıntılı inceledim diyen öğretmenler ile inceledim diyen öğretmenlerin "kazanımlar eğitimle gerçekleşebilir" görüşüne verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark vardır(Tablo 11).

Tablo 11: Kazanımların Eğitimle Gerçekleşme Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	21	15,19	317,00	86.000	.030
A. İnceledim	13	21,38	278,00		

Ayrıntılı inceledim diyen öğretmenlerin % 92.3'ü bu görüşe tamamen katılırken inceledim diyen öğretmenlerde bu oran % 52.4'dür(Tablo 12).

Tablo 12: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Kazanımların Eğitimle Gerçekleşme Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	92,3	-	-	7,7	-
İnceledim	52,4	33,3	9,5	-	4,8

"**Kazanımlar ve coğrafi beceriler yüksek öğretime hazırlık özelliği taşır.**" görüşüne tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı % 50'dir. Çok az katılanların ve katılmayanların oranı ise % 19.5'dir. Son on yılın ÖSS soruları incelendiğinde içerik bakımından yeni programın eksiği olmadığı görülmektedir. Ayrıca ÖSS'de harita okuma ve tablo-grafik yorumlama ile ilgili sorular önemli sayıdadır. Yeni programda harita okuma, tablo ve grafik yorumlama becerilerinin vurgulanması yeni programın öğrencileri sınava hazırladığına; gözlem, kanıt kullanma, zamanı algılama, arazi çalışma, coğrafi sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin vurgulanması da bu programın öğrencileri yüksek öğrenime hazırladığına kanıt olarak gösterilebilir.

PROGRAMIN İÇERİK BOYUTUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Programın içerik boyutunu değerlendirmek amacı ile ankette 16 görüşe yer verilmiştir. Bu görüşlere verilen cevapların değerlendirilmesine göre aşağıdaki görüşler ortaya çıkmıştır.

"Programda ana ve alt konu başlıklarının verilmemiş olması bir problemdir." görüşüne öğretmenlerimizin % 53.8'i "büyük ölçüde" ve "tamamen" katılmaktadır. "Çok az katılanların" ve "katılmayanların" oranı ise % 15.4'tür(Tablo 13). Değerlerden de anlaşıldığı gibi içeriğin ayrıntılı olarak belirtilmemiş olması programla ilgili önemli bir sorundur. Gerçi 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya giren yeni coğrafya ders kitabı konu başlıklarının belirlenmesi açısından öğretmene yardımcı oldu ise de bu kitapta yeni programla uyuşmayan durumların gözlenmesi; ilgili konuda çözüm üretilmesini zorunlu kılmaktadır.

Tablo 13: Programın İçerik Boyutundaki Görüşlere İlişkin %

II. BÖLÜM: İçerik İle İlgili Görüşler	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölç. Katılıyoruum	Kısmen katılıyoruum	Çok Az Katılıyoruum	Katılmıyorum
	%	%	%	%	%
7-Programda ana ve alt konu başlıklarının verilmemiş olması problemdir.	41	12,8	30,8	10,3	5,1
8-Öğrencilerin ilgilerine uygundur.	5,1	28,2	48,7	12,8	5,1
9-Yükseköğretime hazırlık özelliği taşır.	16,2	27	35,1	2,7	18,9
10-İçerik güncel konu başlıklarına sahiptir.	12,8	30,8	48,7	5,1	2,6
11-Gereksiz konu tekrarlarına yer verilmiştir.	5,4	13,5	29,7	24,3	27
12-Programın içerik kapsamı çok geniştir.	27	16,2	32,4	8,1	16,2
13-Konuların sıralanışında yakında uzağa ilkesine dikkat edilmiştir.	22,9	34,3	28,6	8,6	5,7
14-İçerik öğrencilerin seviyelerine uygundur.	21,6	32,4	35,1	5,4	5,4
15-Programdaki konular, ilköğretimdeki coğrafya konuları ile bağlantılıdır.	23,5	29,4	26,5	11,8	8,8
16-Günlük hayatta işe yarayacak bilgileri içerir.	23,1	33,3	33,3	2,6	7,7
17-İçerik, kazanımları ve coğrafi becerileri gerçekleştirebilecek özelliktedir.	10,5	42,1	39,5	5,3	2,6
18-Programdaki konu başlıkları ile ilgili güncel ve yeterli bilgi bulmakta zorlanıyorum.	15,8	15,8	21,1	23,7	23,7

	Çok %	Yeterince %	Az %
19- Programda Türkiye coğrafyası ile ilgili konulara….	8,1	56,8	35,1
20- Programda Dünya coğrafyası ile ilgili konulara….	5,4	78,4	16,2
21- Programda yakın çevre ile ilgili konulara…	11,1	63,9	25
22- Programda çevre sorunları ile ilgili konulara…	2,6	86,8	10,5

"İçerik öğrencilerin ilgilerine uygundur."görüşüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar "kısmen" katılma derecesinde yoğunlaşmaktadır. "Tamamen" ve "büyük ölçüde katılıyorum" diyen öğretmenlerin oranı da % 33. 3 gibi yüksek bir değerdir(Tablo 13).

Disiplin olarak coğrafya öğrenciye yaşadığı dünyayı ve yakın çevreyi anlattığı için öğrencilerin derse ilgisini çekmek kolaydır. Ancak öğrencilerin büyük bir bölümünün öncelikli hedefi ÖSS'de başarılı olmak ve bir üst eğitim kurumunda eğitim görmektir (Şahin, 2003:65). ÖSS. endeksli bu anlayışa bağlı olarak; öğrenciler tarafından bazı dersler coğrafyadan daha önemli görülmekte; dolayısı ile derse karşı varolmasını beklediğimiz aşırı ilgi azalmaktadır.

"İçerik yüksek öğretime hazırlık özelliği taşır." görüşüne öğretmenlerin büyük bir kısmı katılmaktadır. Verilen cevaplardan yola çıkarak programın bu konuda önemli bir eksiği olduğunu söylemek güçtür.

Bu anket maddesine öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında seminere katılma durumlarına göre anlamlı fark görülmüştür(Tablo 14).

Tablo14: İçeriğin Yükseköğretime Hazırlık Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Katılmayan	10	23,30	233,00	72,00	.044
1 Kez Katılan	25	15.88	397.00		

Seminere katılmayan öğretmenler arasında, yukarıdaki görüşe "çok az katılan" ve "katılmayan" yoktur ve bunların % 60'ı mevcut programın içeriğinin yüksek öğretime hazırlık özelliği taşıdığını savunmaktadırlar. Oysa seminere bir kez katılan öğretmenlerin %28'i bu görüşe hiç katılmamaktadır(Tablo 15).

Tablo 15: Öğretmenlerin Seminere Katılma Durumlarına Göre İçeriğin Yüksek Öğretime Hazırlık Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Katılmayan	40	20	40	-	-
1 Kez Katılan	8	32	32	-	28

Anketteki açık uçlu sorulara verilen cevaplar da dikkate alındığında, yüksek öğretim sınav programı ile lise coğrafya öğretim programı arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu durum yeni programla ilgili önemli bir sorundur.

"İçerik güncel konu başlıklarına sahiptir." görüşüne öğretmenlerin verdiği cevaplar "kısmen" de yoğunlaşmaktadır. Ancak bu görüşe "tamamen" ve "büyük ölçüde katılanların" oranı ise % 43.6 gibi yüksek bir değerdir. Yaşanılan yer ve çevre eğitimi ile ilgili konulara yeni programda yeterince yer verilmesi önceki programlara göre bu programı daha güncel yapmaktadır.

Öğretmenlerin bu anket maddesine verdikleri cevaplar arasında programı inceleme durumlarına göre anlamlı fark görülmüştür(Tablo 16).

Tablo 16: İçeriğin Güncel Başlıkları İçerme Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	21	14,33	301,00	110.000	.005
Ayrıntılı İ.	14	23,50	329,00		

Ayrıntılı inceledim diyen öğretmenlerin % 64.3'ü bu görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılırken, inceledim diyen öğretmenlerde bu oran % 23.8'dir (Tablo 17).

Tablo 17: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre İçeriğin Günceliğine İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	28.6	35.7	35.7	-	-
İnceledim	-	23,8	61,9	9.5	4.8

Öğretmenlerin bu anket maddesine verdikleri cevaplar arasında öğretmenlerin görev süresine göre de anlamlı fark görülmüştür(Tablo 18).

Tablo 18: İçeriğin Güncel Bilgileri İçerme Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Görev s. 10-15	15	18.60	279.00	51.000	.011
Görev s. 20+	14	11.14	156.00		

10-15 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin % 64,3'ü "tamamen" ve "büyük ölçüde" bu görüşe katılırken, 20 yıl üstü çalışmış öğretmenlerde bu oran % 23,8dir (Tablo 19).

Tablo 19: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İçeriğin Güncel Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

Görev süresi	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
10-15 Yıl	28.6	35.7	35.7	-	-
20+yıl	-	23.8	61.9	9.5	4.8

"Gereksiz konu tekrarlarına yer verilmiştir." görüşüne çok az katılanların ve katılmayanların oranı % 53.1 gibi yüksek bir değerdir. Sonuç olarak yeni programda gereksiz konu tekrarları bir problem olarak ortaya çıkmamaktadır.

"Programın içerik kapsamı çok geniştir." görüşüne öğretmenlerin % 43.2'si "büyük ölçüde" ve "tamamen" katılırken % 24.3'ü ise çok az katılmakta ve hiç katılmamaktadır. Sonuç olarak içerik çok geniştir. Açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplar da bu görüşü desteklemektedir. Yeni lise I coğrafya programında; genel coğrafya, Türkiye coğrafyası, yakın çevre coğrafyası, Dünya coğrafyası ve çevre eğitimi konularına yer verilmiştir. İki ders saati bu içerik için yetersizdir.

"Konuların sıralanışında yakından uzağa ilkesine dikkat edilmiştir." görüşüne öğretmenlerimizin % 57.2'si tamamen ve büyük ölçüde katılmaktadır. Bu görüşe katılmayanların oranı ise % 5.7 gibi çok düşük bir orandır. Yeni programda genel coğrafya konularından sonra, yakın çevre ve Türkiye coğrafyası konularına geçilme-

si ilk bakışta yakından uzağa ilkesine dikkat edildiği düşüncesini bizde uyandırabilir. Ancak iklim ve yerşekilleri özellikleri; "Doğal Sistemler" öğrenim alanında dünya genelinde verilmiş daha sonra "Mekansal Sentez" öğrenim alanında yakın çevre ve Türkiye'den örneklendirilmiştir. Bu örnekten hareketle yeni programda "yakından uzağa ilkesi" ile çelişen durumların olduğunu söyleyebiliriz. Her coğrafi özeliğin öğretilmesinde örneklerin öncelikli olarak yakın çevreden ve Türkiye'den; daha sonra Dünya genelinden seçilmesi programdaki bu sorunun çözümüne katkıda bulunabilir.

"İçerik öğrenci seviyelerine uygundur." görüşüne öğretmenlerin % 54'ü katılmaktadır. Katılmayanların oranı ise % 5.4 gibi düşük bir değerdir.

"Programdaki konular, ilköğretimdeki coğrafya konuları ile bağlantılıdır." görüşüne öğretmenlerimizin % 52.9'u tamamen ve büyük ölçüde katılmaktadır. Çok az katılanların ve katılmayanların oranı ise % 20.6'dır.

Bu oranlar, ilköğretim sosyal bilgiler programındaki coğrafya konuları ile lise coğrafya programındaki konuların birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre, ilköğretimi bitiren öğrencilerin içerik yönünden lise coğrafya programına hazır olmaları gerekir. Ancak anketin bir önceki bölümünde, yeni coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin bilgi birikimine uygun olmadığı görüşünün ağırlıklı olduğunu belirtmiştik. Bu duruma bağlı olarak, ilköğretimdeki öğrencilerimizin önemli bir kısmına coğrafya konularının kavratılamadığı sonucuna ulaşabiliriz.

"Programdaki konular, ilköğretimdeki coğrafya konuları ile bağlantılıdırlar" görüşüne genel lise ile meslek lisesi coğrafya öğretmenlerinin verdiği cevaplar arasında anlamlı fark vardır (Tablo 20).

Tablo 20: Programdaki Konuların İlköğretimdeki Konular İle Bağlantılı Olma Durumuna İlişkin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Farkı
Gruplararası	12.915	3	4.305	3.439	,029	G-M
Grupiçi	37.556	30	1,252			
Toplam	50.471	33				

Meslek lisesi öğretmenlerimizin % 90'nı "tamamen" ve "büyük ölçüde" bu görüşe katılırken, genel lise öğretmenlerimizin ancak % 30'nun bu görüşe büyük ölçüde katıldığı görülmektedir. Genel lise öğretmenleri arasında bu görüşe tamamen katılan yoktur. Bu lise öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok "kısmen" katılma derecesinde yoğunlaştığı görülmektedir(Tablo 21).

Tablo 21: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programdaki Konular İle İlköğretimdeki Konuların Bağlantılı Olma Durumlarına İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Meslek Lisesi	30	60	10	-	-
Genel Lise	-	30-	40	10	20

Anadolu, genel lise ve süper lise coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim ile lise coğrafya öğretim programı arasında "kısmen" katılma derecesinde yoğunlaşan bir ilişkinin kurulmuş olması normaldir. Meslek lisesi öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplarda, içerik yönünden bağlantının çok iyi olduğu görüşünde yoğunlaşmasının izahı güçtür. Çünkü ilköğretim II. kademede coğrafya konuları sosyal bilgiler adı altında ayrı bir disiplin altında okutulmaktadır. Program yönünden ilköğretim ile lise arasında bağlantının kurulmamasında bu faktör büyük ölçüde etkilidir. Almanya'daki coğrafya öğretim programları incelendiğinde, ilköğretim II. kademede de coğrafya dersi "erdkunde"(dünya bilgisi) adı altında ayrı bir derstir. Tarih dersi de aynı şekildedir.

Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar arasında programı inceleme durumlarına göre de anlamlı fark vardır (Tablo 22).

Tablo 22: Programdaki Konuların İlköğretimdeki Coğrafya Konuları İle Bağlantılı Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	17	12.65	215.00	62.000	.037
Ayrıntılı İnceledim	13	19,23	250,00		

Programı ayrıntılı inceledim diyen öğretmenlerin % 69.3'ü bu görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılırken, inceledim diyenlerde bu oran % 35.3'dür(Tablo 23).

Tablo 23: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Programdaki Konuların İlköğretimdeki Coğrafya Konuları İle Bağlantılı Olma Durumuna İlişkin (%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
İnceledim	11,8	23,5	29,4	17,6	17,6
Ayrıntılı İnceledim	30,8	38,5	23,1	7,7	0

"Program günlük hayatta işe yarayacak bilgileri içerir." görüşüne öğretmenlerimizin % 56.4'ü tamamen ve büyük ölçüde katılmaktadır.

Bu madde, anketin davranışlar boyutundaki "kazanımlar ve coğrafi beceriler hayatta kullanılabilir." görüşü ile benzer olduğu için, bir önceki bölümdeki değerlendirmeler bu görüş için de geçerlidir.

"İçerik, kazanımları ve coğrafi becerileri gerçekleştirebilecek özelliktedir." görüşüne öğretmenlerimizin % 52.6'si tamamen ve büyük ölçüde katılmaktadır. Katılmayanların oranı ise % 2.6 gibi düşük bir değerdir. Bu oran, içerik ile kazanımların birbirleri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Programdaki esas problem, kazanımların ve içeriğin çok genel verilmiş olmasıdır.

Yukarıdaki anket maddesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında programı inceleme durumlarına göre anlamlı fark mevcuttur(Tablo 24).

Tablo 24: İçeriğin Kazanımları ve Coğrafi Becerileri Gerçekleştirebilme Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	21	14,50	304,50	73.500	.008
Ayrıntılı İnceledim	14	23,25	325,50		

Ayrıntılı inceledim diyen coğrafya öğretmenlerinin % 78.5'i bu görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılırken, inceledim diyen coğrafya öğretmenlerinde bu oran % 33.3'dür(Tablo 25).

Tablo 25: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre İçeriğin Kazanımları Gerçekleştirebilme Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	21,4	57,1	14,3	7,1	-
İnceledim	-	33,3	57,1	4,8	4,8

"Programdaki konu başlıkları ile ilgili güncel ve yeterli bilgi bulmakta zorlanıyorum." görüşüne çok az katılan ve katılmayan öğretmenlerimizin oranı % 47.4'dür. Bu görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı ise % 32.6'dır. Her ne kadar öğretmenlerimizin büyük bir kısmı konular ile ilgili güncel ve yeterli bilgi bulmayı problem olarak görmese de bu durumu problem olarak görenlerin oranı da düşük değildir.

Bu anket maddesine öğretmenlerin programı inceleme durumuna göre anlamlı fark vardır (Tablo 26).

Tablo 26: Güncel Bilgi Bulma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	21	21,98	461,50	63.500	.004
Ayrıntılı İnceledim	14	12,04	168,50		

Programı ayrıntılı inceledim diyen coğrafya öğretmenlerinin % 57.1'i bu görüşe katılmazken inceledim diyen öğretmenlerde bu oran % 4.8'dir(Tablo 27).

Tablo 27: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Konular ile İlgili Güncel Bilgiler Bulma Durumlarına İlişkin Görüşler (%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	-	21,4	7.1	14,3	57,1
İnceledim	28,6	14,3	19	33,3	4,8

"Programdaki konu başlıkları ile ilgili güncel ve yeterli bilgi bulmakta zorlanıyorum." ifadesine öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında kıdem durumlarına göre de anlamlı fark vardır (Tablo 28).

Tablo 28: Konu Başlıkları İle İlgili Güncel Bilgileri Bulma Durumlarına İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Görev s. 0-15	15	11.60	174.00	54.00	.040
Görev s. 20+	13	17.85	232.00		

20 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlerin bu görüşe katılma oranı % 46,2 iken 10-15 yıl çalışmış öğretmenlerde bu oran % 13,4'dür(Tablo 29). Genelde bilgisayardan-internetten yararlanma yaş ilerledikçe azaldığı için, 20 yıl üstü çalışmış öğretmenlerin diğer gruba göre güncel bilgi bulmakta zorlanması teknolojik gelişmelere yatkınlık-yakın ilgi ile açıklanabilir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Güncel Bilgileri Bulma Durumlarına İlişkin Görüşler(%)

Görev Süresi	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılıyorum
10-15 Yıl	6,7	6,7	26,7	26,7	33,3
20+yıl	30,8	15,4	30,8	7,7	15,4

Anket sonuçlarına göre, programda Türkiye coğrafyası, Dünya coğrafyası, yakın çevre ve çevre sorunları ile ilgili konulara yeterince yer verilmiştir(Tablo13;madde 19,20,21,22). Yeni programın eski programdan üstün olduğu yönlerden birisi de yakın çevre ve çevre sorunları ile ilgili konulara yeterince yer verilmesidir. Yakın çevre konuları, öğrencinin bildiği çevresi olduğu için bu konuların işlenmesi öğrencinin derse olan ilgisini artırmaktadır. Çevre sorunları ve eğitimi, artan sanayileşme ile birlikte 20. yy.'ın II. yarısından itibaren coğrafya disiplini içinde popüler bir konu olmuştur.

Programda bu tür konulara yer verilmesi öğretmenler arasında hoş karşılansa da içeriğin yoğun olmasının eleştirildiği de bir geçektir.Dolayısı ile bu konularda tercih yapılmalı bazıları üst sınıflara eklenmelidir.

PROGRAMIN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ BOYUTUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Anketin öğretim süreçleri boyutunda, programın değerlendirilmesi ile ilgili 10 görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerin değerlendirilmesi aşağıda verilmiştir.

"Programda konuların öğretimi ile ilgili okul-sınıf içi etkinlikleri yeterlidir." Görüşüne çok az katılan ve katılmayan öğretmenlerimizin oranı % 43.2'dir. Tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı ise % 29.7'dir(Tablo 30).

Tablo 30: Programın Öğretim Süreçleri Boyutuna İlişkin %

IV. BÖLÜM: Öğretim Süreçleri İle İlgili Görüşler	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölç. Katılıyoruum	Kısmen katılıyoruum	Çok Az Katılıyoruum	Katılmıyorum
	%	%	%	%	%
23-Programda konuların öğretimi ile ilgili okul-sınıf içi etkinlikler yeterlidir.	10,8	18,9	27	24,3	18,9
24-Programda konuların öğretimi ile ilgili okul dışı etkinlikler yeterlidir.	5,4	13,5	10,8	37,8	32,4
25-Programda okul dışı ve okul içi etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler yeterlidir.	2,7	13,5	24,3	35,1	24,3
26-Programda okul-sınıf içi etkinliği olarak verilen öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve pratiğe sahibim.	21,6	18,9	37,8	13,5	8,1
27-Haftalık ders saati öğretim etkinliklerini uygulamak için yeterlidir.	5,3	2,6	15,8	18,4	57,9
28-Sınıf-okul içi etkinlikleri için araç-gereçler (televizyon, topografya haritası vb.) okulda bulunmaktadır.	21,1	5,3	15,8	21,1	36,8
29-Programdaki öğretim etkinlikleri ile ilgili örnek çalışmalara yer veren kılavuz kitaba ihtiyaç vardır.	81,6	10,5	2,6	2,6	2,6
30-Etkinlikler ile ilgili seminerlere ihtiyaç vardır.	79,5	20,5	-	-	-
31-Programdaki okul dışı etkinlikleri uyguluyorum.	5,4	5,4	10,8	24,3	54,1
32-Programdaki okul içi etkinlikleri uyguluyorum	27	16,2	27	16,2	13,5

Bu değerler, programdaki okul-sınıf içi etkinliklerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ancak program incelendiğinde okul-sınıf içi etkinliklerinin önceki programlara göre oldukça iyi durumda olduğu görülmektedir. Hem bu durum hem de "etkinlikleri yapacak zaman sıkıntısı var" diyen öğretmenlerin etkinlik örneklerini yetersiz bulmasının izahı zordur. Öğretmenlerimizin programdaki etkinlikleri yetersiz görmesi, etkinlik çeşitlerinin az olmasından ziyade bu etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilerin programda yetersiz olmasından kaynaklanabilir.

Yeni program ile ilgili seminere katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin bu anket maddesine verdiği cevaplar arasında anlamlı fark vardır(Tablo 31).

Tablo 31: Okul İçi Etkinliklerin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Katılmayan	10	24.50	245.00	60.000	.015
1 Kez Katılan	25	15.40	385.00		

Yeni program ile ilgili seminere katılmayan öğretmenlerin % 60'ı yukarıda belirttiğimiz görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılmaktadır. Seminere bir kez katılan öğretmenler de ise bu oran % 20'dir(Tablo 32). Sonuç olarak seminere katılan coğrafya öğretmenleri okul-sınıf içi etkinlikleri yeterli bulmamaktadır.

Tablo 32: Öğretmenlerin Seminere Katılma Durumuna Göre Programdaki Okul İçi Etkinlikleri Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Görüşler (%)

	Tamamen K. (%)	Büyük Ölç.K.(%)	Kısmen K. (%)	Çok Az K. (%)	Katılmıyorum (%)
Katılmayan	10	50	30	10	-
1 Kez Katılan	12	8	24	28	28

"Programda konuların öğretimi ile ilgili okul dışı etkinlikler yeterlidir." görüşüne öğretmenlerimizin büyük bir kısmı katılmamaktadır(Tablo 30). Coğrafya yöntem ve anlatım bakımından özelliği olan ve gözlemlere dayanan bir bilim dalıdır. Gözlem yerinde yapılan araştırmalar ile olur (İzbırak, 1976: 32). Bu şekilde elde edilen bilgiler ise kalıcı olur. Ardel, 1960'lı yıllarda okullarımızdaki coğrafya öğretimini çok kitabî ve edebî olarak nitelendirmiştir. Gözlem yönteminin ağırlıklı olduğu eğitim amaçlı gezilerin uygulanmadığı üzerinde durmuştur (Ardel, 1966: 366). Liselerimizde, coğrafya öğretiminin durumu günümüzde de Ardel'in belirttiğinden farksız değildir. Nitekim öğretmenlerimiz de okul dışı etkinliklerin önerilmesini takdir etmekte ancak mevcut şartlarda okul dışı etkinlikleri uygulamanın; sınıf sayısı, öğrenci mevcudu, maliyet, okul idaresinin tutumu ve resmî prosedürler nedeni ile oldukça güç olduğunu ifade etmektedirler.

Seminere bir kez katılan coğrafya öğretmenleri ile katılmayan coğrafya öğretmenlerinin **"konuların öğretimi ile ilgili okul dışı etkinlikler yeterlidir."**maddesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark vardır(Tablo 33).

Tablo 33: Okul Dışı Etkinliklerin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Katılmayan	10	18.90	189.00	51.500	.005
1 Kez Katılan	25	17.64	441.00		

Seminere katılmayan öğretmenler arasında yukarıdaki görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı % 50 iken seminere katılan öğretmenler arasında bu oran % 8 gibi çok düşük bir değerdir(Tablo 34). Sonuç olarak seminere katılan öğretmenler programdaki okul dışı etkinlikleri yeterli bulmamaktadır.

Tablo 34: Öğretmenlerin Seminere Katılma Durumuna Göre Okul Dışı Etkinliklerin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen K. (%)	Büyük Ölç.K.(%)	Kısmen K. (%)	Çok Az K. (%)	Katılmıyorum (%)
Katılmayan	10	40	20	20	10
1 kez katılan	4	4	8	44	40

Programı inceleme durumuna göre de öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark vardır (Tablo 35).

Tablo 35: Okul Dışı Etkinliklerin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	20	14,70	294,00	84.000	.037
Ayrıntılı İnceledim	14	21,50	301,00		

Hem programı inceledim diyen öğretmenlerin hem de ayrıntılı inceledim diyen coğrafya öğretmenlerinin büyük bir kısmının yukarıdaki görüşe katılmadıkları görülür. Ancak bu katılmamanın derecesi programı inceledim diyen öğretmenlerde daha belirgindir(Tablo 36).

Tablo 36: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumuna Göre Okul Dışı Etkinliklerin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen K. (%)	Büyük Ölç.K.(%)	Kısmen K. (%)	Çok Az K. (%)	Katılmıyorum (%)
A. İnceledim	-	28,6	14,3	35,7	21,4
İnceledim	-	5	5	45	45

"Programda okul dışı ve okul içi etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler yeterlidir." görüşüne çok az katılanların ve katılmayanların oranı % 59. 4 gibi yüksek bir değerdir. Verilen cevaplara dayanarak bu konuda öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz.

Yukarıdaki görüşe, programı ayrıntılı inceledim diyen öğretmenler ile inceledim diyen öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında anlamlı fark vardır(Tablo 37).

Tablo 37: Etkinlikler İle İlgili Bilgilerin Programda Bulunma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	20	14,20	284,00	74.000	.016
Ayrıntılı İnceledim	14	22,21	311,00		

Programı ayrıntılı inceledim diyen coğrafya öğretmenlerinin bu görüşe katılma derecesi "kısmen" likertinde yoğunlaşırken, inceledim diyen coğrafya öğret-

menlerinin görüşlerinin ise belirgin bir şekilde "katılmıyorum" likertinde yoğunlaştığı görülür(Tablo 38).

Tablo 38: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumuna Göre Etkinliklerle İlgili Bilgilerin Programda Bulunma Durumuna İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen K. (%)	Büyük Ölç.K.(%)	Kısmen K. (%)	Çok Az K. (%)	Katılmıyorum (%)
A. İnceledim	-	21,4	35,7	35,7	7,1
İnceledim	-	10	10	40	40

"Programda okul-sınıf içi etkinliği olarak verilen öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve pratiğe sahibim." Görüşüne tamamen ve büyük ölçüde katılan öğretmenlerimizin oranı % 39.5'dir. Kısmen ve çok az katılanların oranı ise % 51.3'dür. Bu görüşe katılmayanların oranı ise % 8.1'dir. Lambert ve Balderstone, öğretim aktivitelerinin ve öğretim stratejilerinin nasıl düzenleneceğinin ve kullanılacağının bilinmesini öğretmenlerin uzmanlık alanları arasında görmektedir (Lambert ve Balderstone, 2000:233). Buradan da anlaşılacağı üzere coğrafya öğretmenlerinin yeni öğretim yöntemleri ile ilgili düzenli eğitimlere tabî olması olumlu sonuçlar doğurabilir.

"Haftalık ders saati öğretim etkinliklerini uygulamak için yeterlidir." görüşüne çok az katılanların ve katılmayanların oranı % 76.3'dür. Öğretim etkinlikleri için zamanın yetmemesi programla ilgili temel sorunlardan biridir. 17.11.2006 tarihinde Samsun ilinde 36 coğrafya öğretmenine yapılan seminerde görüş birliğine varılan noktalardan biri de budur. Bu duruma yol açan faktörler; 1- İçeriğin çok geniş olmasıdır. 2- Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Sınıfların öğrenci sayıları fazla olunca, öğrenci merkezli etkinlikleri uygulamak zorlaşmaktadır. Modern öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesi için en fazla öğrenci sayısının kaç olması gerektiği sorusunun cevabı; mümkün olduğu kadar azdır (Küçükahmet, 2000:70). Ayrıca anketteki açık uçlu sorulara verilen cevaplar; bazı öğretmenlerimizin, hangi konuya ne kadar zaman ayıracağını belirlemekte de zorlandığını göstermektedir.

Çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin bu anket maddesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark vardır. Bu fark, genel lise ile meslek ve Anadolu lisesi öğretmenleri arasındadır (Tablo 39).

Tablo 39: Haftalık Ders Saatinin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Farkı
Gruplararası	11,002	3	3,667	3,341	,031	G-A, G-M
Grupiçi	37,314	34	1,097			
Toplam	48,316	37				

Genel lise öğretmenlerinin % 71.4'ü, Anadolu lisesi öğretmenlerinin % 44.4'ü ve meslek lisesi öğretmenlerinin ise % 30'u bu görüşe katılmamakta; başka bir ifade ile haftalık ders saatinin etkinlikleri uygulamak için yeterli olmadığını düşünmektedir(Tablo 40). Gerçekten de programdaki öğretim süreçleri ile ilgili etkinlikler için haf-

talık 2 ders saati yeterli değildir. Özellikle genel liselerde ve anadolu liselerinde öğrencilerin birinci hedeflerinin ÖSS olması ve dolayısıyla da ÖSS'ye yönelik çalışmaların ön planda tutulması bu liselerde zaman sıkıntısını daha belirgin hâle getirmektedir. Buna karşılık asıl amacı meslek sahibi olan bireyler yetiştirmek olan meslek liselerinde ÖSS'nin ikinci planda olması meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin haftalık ders saatini kısmen de olsa yeterli görmelerini sağlamaktadır.

Tablo 40: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Haftalık Ders Saatinin Yeterli Olma Durumuna İlişkin Görüşler (%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Genel L.	-	-	7,1	21,4	71,4
Meslek L.	-	10	40	20	30
Anadolu L.	22,2	11,1	11,1	22,2	44,4

"Sınıf-okul içi okul etkinlikleri için araç-gereçler okulda bulunmaktadır." görüşüne çok az katılanların ve katılmayanların oranı %57.9'dur. Okullarımızda, araç-gereç eksikliği programın uygulanması ile ilgili önemli bir eksikliktir. Bu durum, coğrafya öğretimi ile ilgili pek çok çalışmada dile getirilmiştir. Şahin'e göre, liselerimizde coğrafya öğretiminde temel haritalar dışında özel haritalar (Türkiye'nin bitki örtüsü haritası vb.), tepegöz, slayt makinesi, bilgisayar gibi araçlar hemen hemen hiç kullanılmamaktadır. Bu duruma gerekçe olarak, öğretmenler bu araçların okullarda çok az bulunmasını veya hiç bulunmamasını göstermektedir(Şahin, 2003: 64). Programdan bu durumla ilgili örnekler verecek olursak, öğrencinin yaşadığı yere ait 1/100000 ve 1/250000 ölçekli topoğrafya haritalarının derste kullanılması istenmektedir. Yukarıda belirtilen ölçekteki haritalar okullarda yoktur. Öğretmenlerimiz bunları temin edemezler mi? Güç de olsa Köy Hizmetlerinden ve üniversitelerin coğrafya bölümlerinden temin edebilirler. Ancak bir topoğrafya haritasının fotokopisini okullara göndermek devletin eğitimle ilgili kurumu için çok basittir. Harita örneğinde olduğu gibi, CD, fotoğraf, pusula vb. programın uygulanması için gerekli olan araçları, devlet okullara göndermiş olsa programın uygulanabilirliği daha kolay olabilir. Bu sorunun çözümü için, Doğanay'ın belirttiği gibi, coğrafya ile ilgili çeşitli araç ve gereçlerin konulup, korunması ve hatta ders yapılması için, her orta dereceli okulumuzda birer coğrafya odası bulunmalıdır(Doğanay, 1991: 211).

Öğretmenlerimizin bazılarının, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, programdaki konular ile ilgili fotoğrafları, şekilleri, animasyonları ve güncel coğrafi bilgileri içeren bir internet sitesinin bulunması gerektiği görüşündedir. Coğrafya dersi ile ilgili yukarıda belirttiğimiz araç-gereçler farklı sitelerden ve arama motorlarından da bulunabilir. Ancak konu konu bu materyalleri bulmak çok vakit alır. Ayrıca bu işi öğretmenlerimizin yapabilmesi için bilgisayar kullanmaya da yatkın olmaları gerekir. Coğrafya öğretmenlerimizin, programdaki etkinlikler ile ilgili çalışma yaprakları hazırlaması ve öğrencilere dağıtması gereklidir. Bu faaliyet de okullardaki kırtasiye ve fotokopi masraflarını artırmaktadır. Pek çok idarecinin bu duruma sıcak bakmadığı, öğretmenlerin anketin açık uçlu sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkmaktadır.

"Programdaki öğretim etkinlikleri ile ilgili örnek çalışmalara yer veren kılavuz kitaba ihtiyaç vardır." görüşüne öğretmenlerimizin % 81.6'sı katılmaktadır. Bu

anket uygulandıktan sonra yeni coğrafya ders kitabının hazırlanması, programla ilgili bu problem durumunu kısmen de olsa çözülmesine yol açmıştır.

"Etkinlik ile ilgili seminerlere ihtiyaç vardır." Görüşüne öğretmenlerimizin, % 79.5'i tamamen katılmaktadır. Bu program, öğretmenlerimizin alışık oldukları programlardan farklı olarak, öğretim etkinliklerine ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalara önemli ölçüde yer vermektedir. Bu etkinliklerin öğretmenlerimiz tarafından anlaşılması için, mutlaka seminerlere ihtiyaç vardır.

Yeni coğrafya öğretim programının pilot uygulama yapılmadan uygulanması ve daha önceki coğrafya öğretim programlarımıza göre çok farklı özellikler göstermesi nedeni ile program uygulayıcılarının bu konuda bilinçlendirilmesi çok önemlidir. coğrafya öğretmenlerinin yetiştirilmesi, program geliştirmenin bir parçasıdır. Başka bir deyişle aynı madalyonun iki yüzü gibidir. Öğretmenlerin, öğrencilerine uygun dersi planlamaları ve geliştirebilmeleri için geniş bir mesleki yetenek ve beceri dizisine sahip olmaları gereklidir (Rawling, 1996:111). Bu bağlamda yapılacak hizmetiçi seminerler kağıt üzerinde hazırlanmış ideal programların uygulamada da başarılı olmasına yardımcı olur. Ancak öğretmenlerimizin %43.8'i yapılan bu seminerleri kısmen faydalı bulmaktadır. Faydalı bulmayanların ve çok az faydalı bulanların oranı ise % 50'dir(Tablo 41). Sonuç olarak yapılan seminerlerin gerçek manada amacına ulaşmadığını söyleyebiliriz. Ancak 17.11.2006 tarihinde Samsun ilinde 20 coğrafya öğretmenine verilen seminer örneğinde olduğu gibi, yapılan bu seminerlerin bazı faydaları da olmuştur. Samsun ilinde yapılan bu seminer, formatör öğretmenler tarafından verilen genel bir seminer olmakla birlikte; coğrafya öğretmenlerinin etkinlikler ile ilgili materyal alışverişinde bulundukları faydalı bir seminer olmuştur. Örneğin farklı internet sitelerinden topladıkları fotoğrafları, şekilleri vb.'lerini bir CD'de toplayıp meslektaşları ile paylaşma fırsatını öğretmenlerimiz bulabilmiştir. Ancak öğretim yöntemleri ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili özel öğretim konularında üniversitelerin ilgili bölümlerindeki uzmanların görüşlerine başvurulmalıdır.

Tablo 41: Öğretmenlerin Seminerlerle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans ve %

	f	%
Faydalı olmadı	7	21,9
Çok az	9	28,1
Kısmen faydalı	14	43,8
Çok faydalı	2	6,3

"Programdaki okul dışı etkinlikleri uyguluyorum." görüşüne çok az katılanların ve katılmayanların oranı % 78.4'dür. Araştırma gezileri, genel coğrafya bilgilerinin yakın çevrede görülmesi açısından önemlidir. Öğrenci derslerde dinlediği şeyleri, arazide görünce bilgileri daha kalıcı olur. Bu etkinlikler okul ortamının tek düzeliğinden öğrencileri kurtardığı için zevklidir. Programda olmasına ve yukarıda belirttiğimiz önemine rağmen bu gezilerin yapılamamasının pek çok nedeni vardır. Coğrafya öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre nedenler şunlardır;

1- Okul ve öğrencilerin maddi imkânsızlıkları,

2- İzin alma ile ilgili problemler,

3- Okullarda çift öğrenim yapılması nedeni ile öğretmenlerin öğleden sonra da dolu olmaları ve arazi gezileri için vakitlerinin olmaması.

Bu anket maddesine öğretmenlerimizin verdiği cevaplar arasında okul türüne göre anlamlı fark vardır. Bu fark genel lise ile Anadolu lisesi ve Anadolu lisesi ile meslek lisesi öğretmenleri arasındadır (Tablo 42).

Tablo 42: Okul Dışı Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Farkı
Gruplararası	12,302	3	4,101	3,685	,022	G-A, A-M
Grupiçi	37,725	33	1,113			
Toplam	49.027	36				

Anadolu lisesi öğretmenlerinin % 33.3'ü bu görüşe "tamamen ve büyük ölçüde" katılırken, genel lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasında bu görüşe katılan yoktur (Tablo 43). Anadolu lisesi öğretmenleri ile genel ve meslek lisesi öğretmenleri arasında okul dışı etkinlikleri uygulamak açısından görülen fark, Anadolu liselerinin eğitim-öğretim yönünden seviyelerinin diğer liselere göre daha üst seviyede olmalarından; Anadolu liselerinde görev yapan idarecilerin ve öğretmenlerin, bu seviyeyi korumak için okul dışı etkinlikleri uygulama konusunda daha gayretli olmasından kaynaklanabilir. Ancak her ne kadar Anadolu Lisesi öğretmenlerinin % 33,3'ü ders dışı etkinlikleri uyguladığını belirtse de çok az katılanların ve katılmayanların oranının % 55, 5 gibi yüksek bir değer olması programda belirtilen ders dışı etkinliklerin uygulanabilirliğini tartışılır hâle getirmektedir.

Tablo 43: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Dışı Etkinlikleri Uygulama Durumları(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Genel L.	-	-	7,7	15,4	79,9
Meslek L.	-	-	20	20	60
Anadolu L.	22,2	11,1	11,1	33,3	22,2

"Programdaki okul içi etkinlikleri uyguluyorum." görüşüne tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı % 43.2'dir. Bu görüşe kısmen ve çok az katılanlar ile katılmayanların oranı da yüksektir. Okul içi etkinliklerinin yeterince uygulanamamasının nedenleri, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre şöyledir;

1- Araç-gereç yetersizliği(televizyon, projeksiyon makinesi, CD'ler vb.),

2- Etkinlikler için(çalışma yaprakları) çok fazla fotokopiye ihtiyaç duyulması,

3- Öğretmenlerin eski alışkanlıkları(bazı öğretmenlerimizin teknoloji bilmeyişleri ve kullanmada isteksiz olmaları),

4- Ders saatinin yetmemesi.

Bu maddeye göre, seminere katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark söz konusudur(Tablo 44).

Tablo 44: Okul İçi Etkinlikleri Uygulanma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Katılmayan	10	23.25	232.50	72.500	.049
1 Kez Katılan	25	15.90	397.50		

Seminere katılmayanlar arasında yukarıdaki görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılanların oranı % 60 iken, seminere katılanlar arasında bu oran % 36'dır. Sonuç olarak seminere katılmayan öğretmenlerin önemli bir kısmı okul içi etkinlikleri uygulamaktadır.

Seminere katılan öğretmenlerde ise "kısmen" seçeneğinin ağırlıklı olduğu görülür (Tablo 45). Açık uçlu sorulara verilen cevaplar da dikkate alındığında, coğrafya öğretmenlerimizin zaman yetersizliği ve araç-gereç eksikliği gibi nedenlerle okul içi etkinlikleri "kısmen" uygulayabildikleri görülür.

Tablo 45: Öğretmenlerin Seminere Katılma Durumlarına Göre Okul İçi Etkinlikleri Uygulama Durumları(%)

	Tamamen K. (%)	Büyük Ölç.K.(%)	Kısmen K. (%)	Çok Az K. (%)	Katılmıyorum (%)
Katılmayan	50	10	30	10	-
1 Kez Katılan	16	20	28	20	16

Programı inceleme durumuna göre de öğretmenlerin bu anket maddesine verdiği cevaplar arasında anlamlı fark vardır(Tablo 46).

Tablo 46: Öğretmenlerin Okul İçi Etkinlikleri Uygulama Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	20	13,33	266,50	56.500	.003
Ayrıntılı İnceledim	14	23,46	328,50		

Programı ayrıntılı inceleyen coğrafya öğretmenlerinin % 64.3'ü yukarıdaki görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılırken, inceledim diyen öğretmenlerde bu oran % 25.4'dür (Tablo 47).

Tablo 47: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Okul İçi Etkinlikleri Uygulama Durumları(%)

	Tamamen K. (%)	Büyük Ölç.K.(%)	Kısmen K. (%)	Çok Az K. (%)	Katılmıyorum (%)
A. İnceledim	50	14,3	28,6	7,1	-
İnceledim	10	15	25	25	25

PROGRAMIN DEĞERLENDİRME BOYUTUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Anketin değerlendirme boyutunda, öğrenci başarısının ölçülmesi ile ilgili etkinliklere ait 7 madde bulunmaktadır. Bu maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin %'leri ve değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

"Programda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik etkinlikler yeterlidir." görüşüne "tamamen" ve "büyük ölçüde" katılan öğretmenlerimizin oranı % 47.4'dür. Buna "kısmen" katılanları da eklediğimizde oran % 80'lere ulaşmaktadır(Tablo 48). Klasik değerlendirme etkinliklerine performans ödevleri, proje ürün dosyaları, öz değerlendirme formu, eşleştirme tipi testlerini ekleyen yeni programın bu yönüyle öncekilerden üstün olduğunu ve öğretmenlerimizin de bunu kabul ettiğini söyleyebiliriz.

Tablo 48 : Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin %

IV. BÖLÜM:Değerlendirme	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölç. Katılıyoruum	Kısmen katılıyoruum	Çok Az Katılıyoruum	Katılmıyoruum
	%	%	%	%	%
33-Programda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik etkinlikler yeterlidir.	21,1	26,3	34,2	13,2	5,3
34- Programda, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklerin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler yeterlidir.	10,5	21,1	47,4	13,2	7,9
35- Öğrenci başarısının ölçülmesi il ilgili etkinlikleri uygulamak açısından zaman problemi yoktur.	10,5	13,2	15,8	10,5	50
36- Öğretmenler bu etkinlikler hakkında yeterince bilgi sahibidir.	10,3	10,3	28,2	28,2	23,1
37- Öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik ölçme araçları üniversite giriş sınavına paralellik gösterir.	11,1	19,4	16,7	11,1	41,7
38- Programdaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguluyorum.	18,9	24,3	32,4	13,5	10,8
	Evet %		Hayır %		
39- Mevcut üniversiteye giriş sınavından memnun musunuz?	77,1		22,9		

"**Programda, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklerin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler yeterlidir**" görüşüne öğretmenlerimizin % 47,4'ü "kısmen" katılmaktadır. "Tamamen" ve "büyük ölçüde" katılanların oranının % 31,6 oluşu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerimizin, getirdiği yeni değerlendirme yöntemleri nedeni ile takdir ettiği programı, değerlendirme etkinliklerinin nasıl uy-

gulanacağı hakkında yeterli bilgi vermediği gerekçesiyle eleştirmesi dikkat çekmektedir. Program incelendiğinde, yeni etkinlikler hakkında örnekler bulunmaktadır. Ancak okulların açılmasına bir hafta kala program değişikliğinden haberdâr edilen ve yeni programa göre yıllık plan yapıp dersi yönetmesi beklenen öğretmenler, yeni değerlendirme etkinlikleri hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları veya ellerinde yeterli doküman olmadığı için böyle tepki vermiş olabilirler. Ancak coğrafya öğretmenlerimiz ihtiyaç duydukları bu bilgilere program yanında başka yayınları inceleyerek ulaşabilirler. Nitekim bazı coğrafya öğretmenlerimizin öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili bu bilgileri temin ettikleri ve internet ortamında[3] diğer meslektaşları ile paylaştıkları görülür. Programla ilgili bu sorunun çözümü ancak bu şekilde mümkün olabilir. Yoksa değerlendirme etkinlikleri ile ilgili her şeyi programla ilgili kitapta bulmak mümkün değildir. Çünkü programlar birer rehberdir.

"Öğrenci başarısının ölçülmesi ile ilgili etkinlikleri uygulamak açısından zaman problemi yoktur." görüşüne öğretmenlerimizin % 50'si "katılmamaktadır." Buna çok az katılanları da eklediğimizde oran % 60,5'e ulaşmaktadır.

Gerçekten de mecburi ders yükü nedeniyle en az 8 sınıfın dersine giren öğretmenlerimizin öz değerlendirme formu, performans ödevi, ürün dosyası gibi etkinlikleri uygulaması ve değerlendirmesi zaman yetersizliği nedeni ile güçtür.

Anadolu lisesi ve genel lise öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark vardır(Tablo 49).

Tablo 49: Değerlendirme Etkinliklerinin Uygulanması Açısından Zaman Problemine İlişkin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Farkı
Gruplararası	34,091	3	11,363	8,629	0,000	G-A, A-M
Grupiçi	44,777	34	1,317			
Toplam	78,868	37				

Meslek lisesi öğretmenlerinin % 60'ı değerlendirme etkinliklerini uygulamak için zaman problemi olmadığına "büyük ölçüde" ve "tamamen" katılırken, Anadolu lisesi öğretmenleri arasında bu oran % 30'dur. Genel lise öğretmenleri arasında ise bu görüşe katılan yoktur(Tablo 50).

Tablo 50: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değerlendirme Etkinliklerine Zamanı Yetirme Durumlarına İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Anadolu Lisesi	10	20	10	-	60
Genel Lise	-	-	23,1	15,4	61,5
Meslek Lisesi	30	30	20	20	-

3 2006 itibarı ile Coğrafya öğretmenlerinin bilgi paylaşımında bulundukları internet sitelerine www.coğrafyadersim.com; www.cografyakulubu.com; www.coğrafyasaati.com; www.cografyamerkezi.com. örnek olarak gösterilebilir.

Okul türlerine göre öğretmenlerin verdiği cevaplar arasındaki farklılığı öğrencilerin hedeflerine bağlayabiliriz. Genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin öncelikli hedefi ÖSS'de başarılı olmak ve yüksek öğrenim yapmaktır. Dolayısı ile bu okullardaki öğretmenler ve öğrenciler ÖSS'ye yönelik değerlendirme etkinliklerini başka bir ifade ile çoktan seçmeli soruları ön planda tutmaktadırlar. Performans ödevi, proje gibi uzun zaman isteyen çalışmalar öğrenciler ve veliler tarafından amaca uygun bulunmamaktadırlar. Dolayısıyla da bu etkinlikleri Anadolu liselerinde ve genel liselerde uygulamak zaman yetersizliği nedeni ile güçleşmektedir. Meslek liselerinde ise hedef; bilen, bilgisi yardımıyla da bir şeyler üreten bireyler yetiştirmektir. Bu yönüyle yeni değerlendirme teknikleri, ÖSS kaygısı olmayan meslek liselerinin hedefleriyle örtüşmekte, neticede de bunların uygulanması meslek liselerinde hem öğrenci, hem de veli tarafından daha kolay kabul görmekte, zaman problemi daha az yaşanmaktadır.

Liselerdeki derslerin öğretim programı değişmektedir. Diğer derslerde coğrafya gibi yoğun etkinliklerle işlenmeye başlandığında ÖSS kaygısı olan öğrencilerin her ders için ayrı ayrı etkinlikleri hazırlaması zaman açısından mümkün olmayacaktır. Başka bir ifade ile başlangıçta sınıf-öğrenci sayısının fazlalığı nedeni ile öğretmenlerin yaşadığı zaman sıkıntısını; gelecekte etkinliklerle işlenen ders sayısının artması nedeni ile öğrenciler de hissedeceklerdir.

"Öğretmenler öğrenci başarısının değerlendirmesi ile ilgili etkinlikler hakkında yeterince bilgi sahibidir." görüşüne öğretmenlerimizin % 51,3'ü "çok az katılmakta" ve "katılmamaktadır". Başka bir ifade ile öğretmenlerimiz kendilerini yeni değerlendirme teknikleri açısından yetersiz görmektedirler.

Çalışmanın öğretim süreçleri bölümünde de belirttiğimiz gibi bu problemin giderilmesi için; 1- Konunun uzmanlarının vereceği seminerler düzenlenebilir. 2- Her konu ile ilgili örnek çalışmalar içeren kılavuz kitap hazırlanabilir, coğrafya öğretmenlerine dağıtılabilir. 3- Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinde konu ile ilgili bir bölüm oluşturulabilir.

Yukarıdaki maddeye programı inceleme durumlarına göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı farka rastlanmıştır(Tablo 51).

Tablo 51: Öğretmenlerin Değerlendirme Etkinlikleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	22	15,57	342,50	89.500	.031
A. İnceledim	14	23,11	323,50		

Programı "ayrıntılı inceleyen" öğretmenler bu görüşe "tamamen" "büyük ölçüde" katılanların oranı programı "inceleyenlere" göre çok daha fazladır(Tablo 52). Bu durumu, programı ayrıntılı inceleyen öğretmenlerin derse karşı daha ilgili olmaları ve daha araştırmacı olmaları ile açıklayabiliriz.

Tablo 52: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Etkinlikler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Görüşler(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	21,4	21,4	21,4	21,4	14,4
İnceledim	4,6	0	31,8	31,8	31,8

"Programdaki, öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik ölçme araçları üniversite giriş sınavına paralellik gösterir." görüşüne öğretmenlerimizin % 41,7'si katılmamaktadır. Buna çok az katılanları da eklersek değerlendirme araçlarının ÖSS'ye paralellik göstermediğini savunanların oranının % 52.8 olduğu sonucuna ulaşırız.

Liseye giden öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun hedefi üniversite giriş sınavını kazanmaktır. Bu yüzden bazı öğrenciler ÖSS sınav programına daha fazla önem verip, performans ödevleri gibi araştırma gerektiren değerlendirme etkinliklerini önemsemeyebilirler. Dolayısıyla mevcut üniversite sınav sistemi, yeni coğrafya öğretim programından istenilen verimin alınmasını engelleyebilir.

Programın başarısını artırmak için liseden yükseköğretime geçiş sisteminde yeni programlara göre düzenlemeler yapılmalıdır. Aksi takdirde ya öğrenci yeni değerlendirme tekniklerini benimsemeyecek ya da okul hayatında bunları yerine getirip, ÖSS'de başarılı olmak için okul dışında dershaneye gitmek zorunda kalacaktır. Ancak ikinci alternatifin gerçekleştirilmesi, hem zamanın yetmemesi hem de öğrencinin bedenen ve zihnen yorgun düşmesi gibi nedenlerle zordur. Belirttiğimiz bu sorunun çözümü için, ya ankete katılan öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun benimsemediği sınav sistemi değişmeli görüşü kabul edilmeli ya da yeni öğretim programı mevcut sistem doğrultusunda revize edilmelidir.

"Programdaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguluyorum." görüşüne öğretmenlerimizin katılma derecesine baktığımızda "kısmen" görüşünün ağırlıklı olduğu görülür. Öğretmenlerimiz; açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda, derse girdikleri sınıf sayısının ve sınıfların öğrenci mevcutlarının fazla olması nedenlerine bağlı olarak ölçme değerlendirme etkinliklerini uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak zaman yetersizliği, etkinliklerin uygulanamamasında en önemli etken olarak gösterilebilir.

"Programdaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguluyorum" görüşüne okul türüne göre öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında anlamlı fark vardır. Bu fark, genel lise ile Anadolu-meslek liseleri arasındadır(Tablo 53).

Tablo 53: Değerlendirme Etkinliklerinin Uygulanma Durumuna İlişkin Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Farkı
Gruplararası	11,065	3	3,688	2,752	,058	
Grupiçi	44,232	33	1,340			G-A, A-M
Toplam	55,297	36				

Genel lise öğretmenlerinin % 15.4'ü bu görüşe "tamamen" ve "büyük ölçüde" katılırken, bu oran meslek lisesi öğretmenlerinde %60 ve Anadolu lisesi öğretmenlerinde ise % 66.6'dır(Tablo 54).

Tablo 54: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Değerlendirme Etkinliklerini Uygulama Durumları(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Anadolu Lisesi	33,3	33,3	22,2	-	11,1
Genel Lise	15,4	-	38,5	23,1	23,1
Meslek Lisesi	20	40	40	-	-

Eldeki bu verilerden yola çıkarak yeni değerlendirme tekniklerinin Anadolu liselerinde ve meslek liselerinde genel liselere oranla daha yaygın olarak uygulandığını söyleyebiliriz. 35. anket maddesi ile ilgili açıklama yaparken, meslek lisesi öğretmenlerinin bu değerlendirme tekniklerini uygulamada sıkıntı çekmediklerini ifade etmiştik. Aynı maddede yeni değerlendirme tekniklerini uygulamak için zaman problemi olduğunu ifade eden Anadolu lisesi öğretmenlerinin bu probleme rağmen, yeni etkinlikleri uygulamasını öğretmenlerin üstün çabası ve öğrencilerin bilgi seviyesinin daha üst düzeyde olması ile açıklayabiliriz.

"Programdaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uyguluyorum." görüşüne yeni programı "ayrıntılı inceleyen" ve "inceleyen" öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında da anlamlı fark vardır(Tablo 55).

Tablo 55: Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Etkinliklerini Uygulama Durumuna İlişkin Man Witney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İnceledim	20	13,00	260,00	50.000	.001
A. İnceledim	14	23,93	335,00		

"Ayrıntılı inceledim" diyen öğretmenlerin % 71.4'ü bu görüşe tamamen ve büyük ölçüde katılırken "inceledim" diyen öğretmenler arasında bu oran % 20'dir(Tablo 56).

Tablo 56: Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına Göre Değerlendirme Etkinliklerini Uygulama Durumları(%)

	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılmıyorum
Ayrıntılı İnceledim	35,7	35,7	28,6	-	-
İnceledim	10	10	35	25	20

Programı ayrıntılı inceledim diyen öğretmenlerin programı inceleyenlere oranla derse karşı daha ilgili ve daha araştırmacı olduklarını, dolayısı ile de yeni de-

ğerlendirme etkinliklerini daha yaygın olarak kullanma gayretinde olduklarını söyleyebiliriz.

"Mevcut üniversiteye giriş sınavından memnun musunuz?(madde 39)" sorusuna öğretmenlerimizin %77,1'i hayır cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerimizin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda;

1- 3 saatlik bir sınavla öğrencinin geleceğinin belirlenmesinin adil olmaması,

2-Okullardaki programı kapsamaması,

3-Okul çıkışlarına göre katsayısı dengesizliği içermesi,

4-Okullardaki soru tekniği ile ÖSS'nin soru tekniğinin farklı olması,

5-Öğrenciyi ezberciliğe itmesi ve fırsat eşitliğine aykırı olması,

6-Test olduğu için yazılı ve sözlü anlatımı öldürmesi,

nedeni ile mevcut ÖSS sistemini eleştirmişlerdir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Zaman içerisinde, hem konu alanıyla hem de öğrenme psikolojisiyle ilgili bilimsel gelişmeler olmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin etkileşimde bulunduğu sosyo-ekonomik ve teknolojik yapının da yıldan yıla değişimi söz konusudur. Dolayısıyla hazırlanan bir programın hiç değiştirilmeden yıllarca uygulanması mantığa aykırıdır. Bu duruma bağlı olarak, 2005-2006 öğretim yılında liselerimizde yeni coğrafya öğretim programı uygulamaya girmiştir.

Yeni coğrafya programı, ülkemizde program geliştirmede yeni bir anlayışın ürünüdür. Bu anlayış, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayan öğretim stratejilerine ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklere programda ağırlıklı olarak yer verir. Bu yönü ile yeni program, "süreç temelli" bir programdır.

Konu merkezli önceki coğrafya öğretim programlarından kesin bir şekilde ayrılan bu program, ankete katılan öğretmenlerimiz tarafından "daha iyi" olarak tanımlanmıştır. Gerçekten de öğrenci merkezli oluşu, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracak etkinliklere yer vermesi, güncel konuları içermesi nedeni ile daha faydalı olacağı izlenimi uyandırmaktadır. Bu avantajlarına karşılık programın öğretmenlerimiz tarafından yoğun olarak ifade edilen başlıca eksiklikleri ise şunlardır:

a. Kazanımların sistematik olmaması,

b. Kazanımların açık ve anlaşılır bir dilde yazılmamış olması,

c. Coğrafya öğretiminde çok önemli konuların(toprak, bitki vb.) sadece bir kazanımla geçiştirilmiş olması,

d. Kazanımların çok genel olması,

e. İçeriğin çok geniş olmasıdır.

Yeni programın uygulanmasını güçleştiren başlıca sebepler ise şunlardır:

a. Ders saatlerinin içeriğe ve değerlendirme etkinliklerine göre az olması,

b. Program yapılmadan önce dersin haftalık ders saatleri belli olduğu dikkate alınırsa, kazanımların kapsamı ders saatleri içerisinde işlenemeyecek kadar geniştir,

c. Değerlendirme etkinlikleri ile ÖSS sistemi arasındaki farklılık,

c. Öğretmenlerin yeni öğretim süreçleri ve değerlendirme etkinlikleri hakkında bilgi eksikliğidir.

Yukarıda belirtilen eksiklikleri gidermek için şunlar yapılabilir:

a. Kazanımlar sistematik olarak ifade edilmelidir.

b. Kazanımların sınırlarını belirlemek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak için alt kazanımlara yer verilmelidir.

c. Konu sınırları belirlenmelidir.

d. Ya ders saatleri artırılmalı yada bazı konular-kazanımlar programdan çıkarılmalıdır.

e. Yeni program ile ÖSS arasında bağlantı kurulmalıdır.

f. Öğretmenler, yeni müfredata uygun bilgi, doküman ve araç-gereçle donatılmalıdır.

Kaynakça

DEMİREL, Özcan.(2000).**Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık (3. Basım).

DOĞANAY, Hayati. (1982). *Okullarımızda Coğrafya Öğretimi.* **Millî Eğitim ve Kültür Dergisi.** S.16.

DOĞANAY, Hayati. (1993). **Coğrafyada Metodoloji-Genel ve Özel Metotlar.** Ankara: M.E.B. Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi.

DOLL, R. C. (1992). **Curriculum Improvement, Decision Making and Process.** 8th edition, London.

GÜNGÖRDÜ, Ersin. (2002). **Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İZBIRAK, Reşat. (1976). **Türkiye'de Son Yarım Yüzyıl İçinde Coğrafya Alanında Gelişmeler**. Ankara: AÜ. DTCF Yayınları.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Nobel Yayınları: Ankara

LAMBERT, D. and BALDERSTONE, D. (2000). **Learning to Teach Geography in The Secondary School:** A Companion to School Experience. London: Routledge.

NİŞANCI, Ahmet. (1980). *Okullarımızda Coğrafyanın Önemi Hakkında Bazı* Düşünceler. **Atatürk Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi.** S.12, s.343-350.

ORNSTEIN, A.; Hunkins, F. (1988). **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.** Prentica Hall, New Jersey: USA.

RAWLİNG, Eleanor (1996).*The impact of the national curriculum on school-based curriculum development in secondary geography*, **Geography in Educatıon, viewpoints on Teaching and Learning.** Cambridge: Cambridge University Pres.

ROBERTS, Margaret (1997). *Curriculum plannig and course develoment: a matter of Professional judgement.* **New York: Teaching and geography** (Daniella Tilbury ve Michael Williams).

SAYLOR, J. C., W. M. ALEXANDER VE A. J. LEWIS. (1981). **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.** New York: Holt, Rinehart&Winston.

VARIŞ, Fatma. (1981). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri.** Ankara: AÜ. EF. Yayınları.

WİLLİAMS, Micheal. (1997). *Progression and transition in a cohernt geograph curriculum.***Teaching and learning geography.** New York: Routledge

TEACHERS' EVALUATION OF GEOGRAPHY TEACHING PROGRAM FOR HIGH SCHOOL STUDENTS, FIRST GRADERS

Necati TOMAL*

Eren ŞENOL**

Abstract

Compared with the old Geography Teaching Programme, the new Geography Teaching Department for High School First Graders is a different programme in that it is a student centered programme. In this programme, teaching activities, assessment of students' success and Geographical skills are given much more importance than the old programmes. One considerable drawback of this programme is that its content is not clear enough. The number courses per week is not enough to cover all the topics in the program. There are some cases which have nothing to do with the spirit of geography, which result from the wrong systematization of the contents of the program. The fact that acquisitions are very general is another problem with the program. Both the teachers and the schools are not up to the requirements of the program, which result in the failure of the programme because it cannot be applied properly. However, it must be kept in mind that both the positive and negative aspects of the program are just part of program development.

Key Words: Teaching programme, geography, teaching process

* Dr.; Ondokuz Mayıs University. Faculty of Education
** Teacher; Samsun Central Vocational High School

1923-1950 YILLARI ARASINDA YAZILAN KÖYÜ VE KÖYLÜYÜ KONU EDİNEN PİYESLER

Selçuk ÇIKLA*

Özet

Bugüne kadar edebiyatımızda köy hayatına ilişkin meselelerin çoğunlukla roman ve hikâyelere yansıyış biçimi ele alınmış, bu konuda çeşitli makale ve kitaplar yazılmış, tezler hazırlanmıştır. Buna karşılık köyü, köylüleri ve köy hayatını konu edinen piyesler üzerinde ise hemen hemen hiç durulmamıştır. Oysa Cumhuriyetten sonra, özellikle de 1932'den itibaren ve Atatürk'ün ölümünden sonraki dönemde köy konusunu işleyen pek çok piyes yazıldığı gibi, bunların çok farklı nitelikler taşıdığı da görülür. İşte bu makalede genel olarak 1923-1950 yılları arasında köy konusunda yazılan piyesler ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk edebiyatında köy, köy piyesleri, kurtuluş savaşı ve köy piyesleri

Giriş

Cumhuriyetin ilânından sonra köye ve köylülere yönelik olarak yürütülen çalışmaların birbiriyle ilişkili iki önemli amacı vardır: Bunların birincisi köylülere Cumhuriyetin ilke ve inkılâplarını anlatıp benimsetmek; ikincisi ise köyün ve köylülerin sorunlarıyla ilgilenerek hem köylünün kalkınmasını sağlamak, hem de yenilikleri kalıcı kılmaktır.

Bu amaçla, halkın % 80'inin köylerde yaşadığı gerçeği dikkate alınarak köyün ve köylülerin hem ekonomik hem de kültürel alanda gelişmesi için bazı girişimlerde bulunulmuştur: Atatürk'ün köylüler hakkındaki sözleri (1 Mart 1922), Köy Kanunu'nun çıkarılması (18 Mart 1924), Ziraî Kredi Birlikleri Kanunu ile Ziraî Kredi Kooperatifleri Kanunu'nun çıkarılması (1924), aşar vergisinin kaldırılması (17 Şubat 1925), 19 Şubat 1932'de kurulan Halkevleri'nin 9 faaliyet alanından birisinin Köycüler Şubesi olarak belirlenmesi ve bu şube aracılığıyla köylerde tiyatro gösterimi yapılması gibi çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, köylerde Halkodaları açılması, köycülük siyasetinin temellerini kurmak amacıyla kitapların yazdırılması (Nusret Kemal Köymen'in köycülük üzerine yazdığı kitaplar), Eğitim Bakanlığı'nın Köy Sorunları Komisyonu kurması, köy okullarındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulan Köy Öğretmen Okulları projesine ek olarak köylerde Köy Enstitüleri açılması, toprak reformu yapılması, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu çıkarılması, radyoda köye ve köylülere yönelik programlar yapılması bu girişimlerin başlıcaları arasında sayılabilir.

* Dr.; Samsun Millî Piyango Anadolu Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren siyasî iradenin çeşitli alanlarda köye ve köylülere yönelik bu tür girişimlerinin yanı sıra dönem içinde köye yönelme edebiyatta da kendini göstermiş, bütünüyle köy konulu veya köyü kısmen ele alan pek çok eser vücuda getirilmiştir (Spies, 1955, 1, 4). Bu edebî eserler Cumhuriyetin ilk yıllarında devletin inkılâpları köylüye benimsetmekte kullandığı en etkili *kültürel propaganda* vasıtalarından biri olmuştur. Bu dönemde yönetici kadronun ve inkılâplara gönülden bağlı sanatçıların tiyatronun telkin gücünden özellikle faydalanmak istedikleri görülür. Bunun sonucu olarak da 1923-1950 yılları arasında köy konulu birçok piyes kaleme alınır. Bu piyeslerin bir kısmında köyden ve köylüden ancak yeri geldikçe söz açılsa da önemli bir kısmında tamamıyla köylüler ve köy hayatı konu edilir.

Burada Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öne çıkan bu piyesleri incelemeye geçmeden önce, Türk edebiyatında "köy ve köylü" konusunun geçmişine kısaca değinmekte fayda vardır.

Türk Edebiyatında Köy Konusunun Tarihçesi

Türk edebiyatında köy konusu önce roman ve hikâyede ele alınmış ve böylece "köy edebiyatı", "köy romanı" gibi tabirler de kullanılır olmuştur. Edebiyatımızda bu tür hikâye ve romanların geçmişi Ahmet Mithat Efendi (1844-1912)'ye kadar uzanmaktadır. Orhan Okay, Abdülkadir Hayber, Cahit Kavcar, Ramazan Kaplan ve Zeynep Kerman Türk edebiyatında köy konulu roman ve hikâyelerin ilk örneği olarak onun *Bir Gerçek Hikâye* (1876) başlıklı hikâyesiyle *Bahtiyarlık* (1885) adlı romanını sayarlar (Okay, 1990, 111; Hayber, 1993, 21; Kavcar, 1994, 32-34; Kaplan, 1997, 8-11; Kerman, 1998, 61). Gerçekten bu hikâyede ve romanda olaylar köyde geçer, köyün ve köylülerin hayatları ve bazı sorunları söz konusu edilir. Bu da bize Türk edebiyatında *Karabibik* (1890)'ten önce bu konuyla meşgul olunduğunu göstermektedir.

Bu iki eserden sonra biraz da gerçekçi anlatımıyla ön plâna çıkan *Karabibik*'i (1890) yine aynı yıl yayınlanan *Kürd Düğünü* adlı hikâye takip eder (http://www.demanu.com.tr/kovaradeng/arsiv/sayi64/yazi). Bu hikâyeyi ise Mehmed Murad'ın *Turfanda mı Yoksa Turfa mı?* (1892) adlı romanı, onu da Hüseyin Cahit Yalçın'ın *Köy Düğünü* (1899) adlı hikâyesi izler. Bunların ardından *Küçük Paşa* (1910), *Memleket Hikâyeleri* (1919), *Çalıkuşu* (1922), *Yaban* (1932), *Kuyucaklı Yusuf* (1937) gelirler.[1] Bu arada elbet bütününde değilse de bir kısmında köy konusunu ele alan başka romanlar da yazılmıştır. Söz gelimi Etem İzzet Benice'nin Cumhuriyetin onuncu yıl dönümü için yazdığı *On Yılın Romanı* (1933) adlı romanının bir bölümünde Osmanlı öncesindeki bütün köylerin ve köylülerin ağa, zaptiye, tahsildar, şeyh, mültezim, imam tarafından kandırıldığı, soyulduğu, pek de inandırıcı olmayan ve oldukça abartılı örneklerle anlatılır.

---

1 1930-1950 yılları arasında yazılan, köy sorunlarına ve köylülere yer veren bu romanlardan birkaçı olan *Yaban* (1932), *Ayaşlı ve Kiracıları* (1934) ile *Kuyucaklı Yusuf* (1937) hakkındaki birtakım değerlendirmeler için bk. KARAÖMERLİOĞLU, M. Asım, (2003). "Erken Dönem Türk Edebiyatında Köylüler", **Doğu Batı**, S. 22, s. 105-130. Köy romanı geleneğinin örnekleri arasında yer alan *Karabibik*, *Küçük Paşa* ve *Yaban* hakkında başka bir değerlendirme çalışması için bk. AKINCI, Gündüz, (1961). **Türk Romanında Köye Doğru**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara. Türk romanında köy konusunu ele alan bir diğer çalışma için bk. ANDI, M. Fatih, (1996). "Türk Romanında Köye Açılma ve Mehmed Celâl'in Romanları", **İlmî Araştırmalar**, S. II, s. 29-38.

Cumhuriyet öncesinde yazılan romanlar içinde köy ve köylü konusuna eğilen başka romanlar da vardır, ancak bu romanlarda "köy" ikinci derecede önemli bir mekan ve konu olarak ele alınmıştır. "Bu dönemin yazarlarının büyük bir çoğunluğunda, henüz doğrudan doğruya köylünün meselelerini ele alma düşüncesi doğmamıştır... Bunun için köy teması, asıl konuların yanında ikinci derecede yer almış, roman için başlı başına bir konu olamamıştır (Karabibik dışında). Dolayısıyla köy çevresi de bütün özellikleriyle roman ve hikâyeye girememiştir." (Kaplan, 1997, 63)

Türk edebiyatında köy konulu ilk roman ve hikâyelerin tarihi 1870-1880'li yıllara kadar gitse de köyün ve köylülerin toplumcu bir bakış açısıyla ele alındığı köy romanı geleneği 1950'li yıllardan itibaren Köy Enstitüsü çıkışlı yazarların yazdıkları romanlarla başlamıştır. Ancak Türk edebiyatında Cumhuriyet öncesindeki ve sonrasındaki bütünü veya bir kısmı köyde geçen romanlar ile 1950'li yıllardan itibaren sosyalist yazarların kaleme aldıkları "Köy Romanı" geleneğinden ayrı olarak bir de "Köy Piyesleri" geleneğinin oluştuğu görülmektedir. Nitekim 1923-1950 yılları arasında köyü ve köylüleri konu edinmek bakımından dikkate değer olan ve köy ile köylü sorunlarının ele alınmasına katkıda bulunan az sayıdaki romana[2] karşın çok daha fazla sayıda piyes yazılmıştır.

Cumhuriyet öncesindeki az sayıda köy konulu roman ve piyesin sayıca Cumhuriyet sonrasında artması özellikle II. Meşrutiyet yıllarında gelişmeye başlayan Türkçülük hareketinin etkisiyle olmuştur. Anadolu'ya, halka, halkın bir parçası olan köye, köylünün sorunlarına yönelme, Ziya Gökalp (1876-1924)'in "halka doğru" tezinin bir gereği olarak başlamış görünmektedir. Buna bağlı olarak Ziya Gökalp'in gençleri Anadolu'da görev yapmaya teşvik ettiği biliniyor. Söz gelişi Yusuf Ziya (1895-1967)'nın İzmit'teki öğretmenliği ile Faruk Nafiz (1898-1973)'in 1922-1924 yılları arasında Kayseri'deki edebiyat öğretmenliği Ziya Gökalp'in teşvik ve destekleri sonucu vuku bulmuştur.

İnci Enginün, *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı* adlı kitabında "Köy Oyunları" başlığı altında Türk edebiyatında Köy Oyunları akımıyla ilgili olarak "Cumhuriyet sonrasında Faruk Nafiz Çamlıbel'in *Canavar* (1925) piyesinden çıkmıştır denebilir." (Enginün, 2001, 142) yorumunu yaptıktan sonra Cumhuriyet sonrasında yazılmış köy piyeslerinin adlarını verirken 1950 öncesi piyesler içinde *Canavar*'dan başka sadece Yaşar Nabi Nayır'ın *Köyün Namusu*'nu anıyor ve bu dönemde köyle ilgili olarak yazılmış oyunlara *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Tiyatro Bibliyografyası*'ndan ulaşılabileceğini ekliyor (Enginün, 2001, 142). Ancak bu bibliyografyada Cumhuriyet döneminde yazılan 1282 piyesten 1923-1950 arasında yazılanlar içinde hangilerin köy piyesi olduğunu anlamak için adları geçen bütün piyesleri (Borcaklı-Koçer, 1973, 53-245) okumak gerekmektedir.

1923-1950 Arasında Yazılmış Köy Piyesleri

1923-1950 arasında yazılmış köy piyeslerinin incelenmesine geçmeden önce bu dönemde yazılan köy konulu piyeslerin birkaç temel özelliğinden söz etmek uygun olacaktır.

---

2 1923-1950 arasında köyün ve köylülerin sorunlarını, yaşamını konu edinen romanlar şunlardır: *Çıkrıklar Durunca*-1931 (Sabahattin Ali), *Köy Hekimi*-1932 (Burhan Cahit Morkaya), *Yaban*-1932 (Yakup Kadri Karaosmanoğlu), *Kuyucaklı Yusuf*-1937 (Sabahattin Ali), *Toprak Kokusu*-1944 (Reşat Enis Aygen), *Sarduvan*-1944 (Faik Baysal).

1. Bu dönemde yazılan köy piyeslerini üç kategoride ele almak mümkündür:

a) Konusu bütünüyle köyde geçen piyesler,

b) Bütünüyle köyde geçmemekle birlikte büyük oranda köyde geçen veya köyü, köylüleri ele alan piyesler,

c) Köy dışında geçmekle birlikte köyü ve köylüleri konu edinen piyesler.

2. 1950 sonrasındaki köy romanının büyük ölçüde Marksizm'e yaslandığı, 1950 öncesi köy konulu piyeslerin ise Kemalizm'den ve Kemalizm'in köy politikasından esintiler yansıttığı görülür. Hatta bu dönemde yazılan bazı hikâyelerde bile Kemalizm'in köy politikasına yönelik söylemlere rastlanmaktadır. Söz gelişi Ferit Ragıp Tuncor'un *Köye Dönüş* adlı hikâyesinin sonu, hikâyenin bütünüyle devrin köy politikalarını savunmak maksadıyla yazıldığını açıkça göstermektedir:

> İşte çocuklar yukarıdaki hikâye size sonradan görmüş ve gördüğü çılgınlıklara kapılarak köyünü ve yuvasını unutmuş bir köy delikanlısının hayatını anlatıyor.
>
> Cumhuriyet hükûmeti köyün değerini tanıyor ve ulusun efendisi olarak köylüyü biliyor.
>
> Ve ona inanıyor.
>
> Köyü sevmek, köye bağlanmak ve köyü hor görmemek ve göstermemek en büyük ödevimiz olacaktır.
>
> Cumhuriyet çocuğu!
>
> Köyü sev.. Ve köylüye saygı besle.. Yumurtadan çıkıp da kabuğunu beğenmemezlik etme ve köyüne bağlı kal. (Tuncor, 1945, 19-20)

Bu söylem, tek parti iktidarları döneminde yazarların dolaylı veya dolaysız yollarla hükûmetin politikalarını uygun bir şekle sokarak aktardıkları söylemlerden sadece biridir.

3. Bu dönemde, 1923-1950 yılları arasında yazılan köy piyeslerinde göze çarpan belli başlı yönelimleri şöyle sıralamak mümkündür:

a) İnkılâpları konu edinme,

b) İstiklâl Savaşı'nı konu edinme,

c) Köye hizmet etme, köyü kalkındırma,

d) Köye hizmet ederek hükûmete yardım etme,

e) Batılı hayat tarzının gereklerini ön plâna çıkarma,

f) Köyde ağa-muhtar ve imam işbirlikçiliğini eleştirme,

g) Osmanlı'yı yerip Kemalizm'i ve Cumhuriyeti yüceltme.

4. Niyazi Akı'nın da belirttiği gibi 1930'dan sonra sadece tiyatro değil bütün güzel sanatlar 1928 anayasasındaki «Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı» prensiplerin hizmetine girmiş, bu minvalde gelişen süreç içinde diğer güzel sanat dallarında olduğu gibi tiyatroda da belli bir süre güdümlü bir eğilim hâkim olmuştur (Akı, 1968, 31).

* * *

1923-1950 arasında yazılan köy piyesleri hakkında yukarıdaki genel değerlendirmeleri yaptıktan sonra, aşağıda bu piyesleri teker teker ele alırken özel değerlendirmeler yapılacak ve Türk edebiyatında önemli bir yeri olmakla birlikte bugüne kadar derli toplu bir şekilde incelenmemiş olan[3] bu "Köy Piyesleri"nin panoraması çizilecektir.[4]

Köy Muallimi

1932'de basılan ve Atatürk'ün üzerinde düzeltme yaptıktan sonra son şekli verilen *Köy Muallimi*'nde (Gündüz, 1932) Cumhuriyetin ilânından birkaç gün önce Işıkoba Köyü'ne atanan muallimin otuzuncu görev yılı kutlamaları vesilesiyle Cumhuriyetin ve inkılâpların övgüsü yapılır, inkılâbın kendilerine yüklediği vazifeleri yerine getiren Türk öğretmenlerinin köylere yaptığı hizmetlerin devam edeceği vurgulanır. Piyeste aynı zamanda özellikle Cumhuriyet öncesi -padişahların, halifelerin bataklığa soktukları söylenen- Batakoba adındaki bu köyün içler acısı hâli ile Cumhuriyet sonrasındaki (bugün bile tek bir örneğine rastlanamayacak, ütopik) olan yeni hâli karşılaştırılır. Bu yeni hâline göre Işıkoba Köyü parkları, dükkânları, fabrikaları olan, içinden şimendiferler, otomobiller geçen, üzerinde sürekli teyyarelerin uçuştuğu bir köydür. Bu gelişmede en önemli rolü köyün otuz yıllık muallimi oynamıştır.

Bir Yağmur Gecesi

Reşat Nuri'nin Halkevleri'nde oynanması için yazdığı *Bir Yağmur Gecesi*'nde (Güntekin, 1941) olaylar birkaç yılda bir yoğun sağanak yağışların sele verdiği, Sarıboğa nehrinin taşarak mahvettiği bir Anadolu kasabası olan Sarıova'da geçer. Yine böyle Nuh Tufanı'na benzer bir olayda kasabadaki insanların bir kısmı yağmurdan korunmak için bir hana sığınırlar. Bu kişiler su mühendisi Oğuz, çiftliğin ve hanın sahibi Orhan, Sarıova okulu başöğretmeni Bayan Kaya, Belediye Muhasebecisi, Evkaf Memuru, kasabanın fakir ve ârif kişisi Karun Baba, Ressam Çetin, Sarıova eşrafından Demiroğlu ve müfettiş Emin Yaylalı'dır. Yağmurda ıslanan, handa bulunan kuru elbiselerden giyerek ocak başında sohbete dalan bu kişilerden Amerika'da okumuş su mühendisi Oğuz'un, kasaba halkının birlik olmaması, her şeyi hükûmetten beklemesinden dolayı her bir veya iki yılda böyle büyük çaplı bir sel felaketinin yaşandığını, oysaki Sarıova halkının birlik olmasıyla kasabanın cennete çevrilebileceğini söylemesi üzerine ocak başında toplananlarda bir sorgulama süreci başlar. Derken aydın, köylü, eşraf ve öğretmenin bir araya gelmesiyle Sarıova arzulanan seviyeye getirilir. Böylece her yere ve her soruna yetişemeyen devlete yardımcı olunması gerektiği fikri aşılanmaya çalışılır.

---

3 Bu konuda bir yüksek lisans tezi yapılmışsa da bu tezde 1923-1950 yılları arasında yazılmış köy piyeslerinden sadece beşi (*Köy Muallimi*, *İsimsiz Facia*, *Köyün Namusu*, *Atatürk Köyünde Bir Uçak Günü*, *Ayşe Pınarı*) değerlendirilmiştir. Bk. KALKAN, İnci, (2002). **Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosunda Köy Gerçeği**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sahne Sanatları Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, s. 75-83.

4 Bu çalışma sırasında bütün çabalarımıza rağmen, köy ortamında geçtiğini bildiğimiz Reşat Nuri Güntekin'in *Bir Köy Hocası* (1928) ile Mehmet Hokna'nın *Ayşe Pınarı* (1946) adlı piyeslerine ulaşamadık. Diğer taraftan daha kapsamlı bir araştırma neticesinde bu yazıda incelenen piyesler dışında başka "köy piyesleri" de bulmak mümkün olabilir.

Bu Toprak İçin

Tarık Emin'in *Bu Toprak İçin* (Buğra, 1933) adlı piyesi köyde geçmediği halde köyün ve köylülerin sorunlarını Cumhuriyetin köy politikası açısından ele aldığı için bir "köy piyesi" sayılmalıdır. *Bu Toprak İçin* piyesi, kapağında yazdığı üzere "Memlekete fennî ziraatin lüzumu tezini müdafaa eden bir perdelik mektep temsili"dir. Piyesin son sayfasında da yazıldığı yer ve tarih olarak şöyle bir notun geçmesi dikkat çekicidir: "Gazi Orman Çiftliği / 20-6-1933". Bu not yazarın böyle bir piyes yazması için Gazi Orman Çiftliği'ne davet edildiği izlenimini doğurmaktadır.

Piyes, çocuklukları ve eğitim hayatları birlikte geçmiş olan Vedat ve Ekrem adlı gençlerin mektebi bitirdikten sonra meslek seçimi konusundaki tartışmalarıyla başlıyor. Tartışmalar sırasında köye yerleşip bilgisiz kalmış yurt köşelerine bilgilerinin ışığını uzatarak hayat vermeyi teklif eden Vedat'ın sarfettiği bazı sözler Cumhuriyetin köy politikası ile uyuşan sözlerdir:

> Ekrem – Diyorsun ki Vedat: Bu memleketin asıl sahibi köyünde çifti ile uğraşan, didinen çiftçidir. (s. 5)
>
> Vedat – Bütün dava, yorucu ve pek büyük bir sayı ile çalışan köylümüzün, emeğinin tam mukabilini alabilmesidir. (s. 6)

Bu arada köye gidip hizmet etmeye yanaşmayan Ekrem'in aşağıdaki sözlerinin -dönemin ekonomik havası dikkate alındığında- gerçekleri yansıtmadığı ve bir propaganda niyeti taşıdığı açıkça anlaşılmaktadır:

> Ekrem – Bugünün iktisadî buhranları içerisinde kıvranan Avrupa milletlerine nazaran pek büyük bir refah içerisinde bulunan bir milletin köylüsü, senin benim yardımıma muhtaç mıdır? (s. 6)

Köyden Gelen Ses

Rakım Çalapala'nın *Köyden Gelen Ses*'inde (Çalapala, 1933) de olaylar -*Bu Toprak İçin* de olduğu gibi- köyde geçmemektedir, ancak bu piyesin de köy piyesleri arasında sayılması mümkündür. Piyeste olaylar Avrupa'ya giden bir vapurda geçmektedir. Atatürk'ün Ankara'nın yakın bir köyünde çift sürerken gördüğü ve okuması için okula yazdırdığı Zeynep isminde köylü bir Türk kızı başarılı okul hayatının sonunda hükûmetin o yıl için seçtiği 45 kişilik grupla Avrupa'ya okumaya gitmektedir. Ancak bu arada köyden gelen bir mektup Zeynep'i bir hayli düşündürmektedir. Bu mektup Zeynep'in nişanlısı Ahmet'ten gelmiştir ve Ahmet'in yazdığına göre Zeynep Avrupa'ya giderse bu nişanlılık sona erecektir. Zeynep'i yolcu etmeye gelen Muallim Hanım bu konuda hem Zeynep'i rahatlatmış hem de Zeynep'i vapurdan almaya gelen Ahmet'i ikna etmiştir.

Bu Toprak İçin ile aynı yıl yazılıp yayınlanan *Köyden Gelen Ses*'in önemli bir tezde ortak söylemlere sahip olduğu görülür. Bu tez Ziya Gökalp'in "halka doğru" tezidir. Bu tezin iki amacı vardır: "1. Halktan millî kültür terbiyesi almak için halka doğru gitmek, 2. Halka medeniyet götürmek için halka doğru gitmek." (Gökalp, 1970, 47) Gerçi bu iki piyeste birinci amaçtan ziyade ikinci amaçta ortak bir söylem görülmektedir: Köyü kalkındırmak için, aydının köylüyü kendine yaklaştırması için köye medeniyet götürmek amaçlı söylem. İki piyesten bu yönde birer örnek vermek meselenin anlaşılması açısından önemlidir:

Vedat – Bu fikirlerimde hiçbir garabet yok ki: Sana yirmi yıldan beri içinde yaşadığımız bu şehirden ayrılarak vatanın ıssız köşelerine atılmayı teklif ediyorum, gel diyorum... Benim kadar senin, senin kadar her vatandaşın vatanı olan *bilgisiz kalmış yurt içlerine gidelim. Onlara bilgimizin ışığını uzatarak hayat verelim, aydınlığa çıkaralım*... Kafasında, en metin malumatın ışığı parıldayan birer çiftçi, birer ziraat mühendisi olarak köylülerle beraber çalışalım. (*Bu Toprak İçin*, s. 5)

Muallim Hanım – Bir de vatandan gelen ses var Zeynep! Onu duymuyor musun? Vatan senin gibi akıllı bir yavrusundan işler bekliyor. Sen artık köye dönemezsin. Hayır, dönersin fakat orayı bir şehir yapmak için!.. *Ahmedi kendine yükseltmek mecburiyetindesin* Zeynep! Onun için de okuman, gitmen lâzım! (*Köyden Gelen Ses*, s. 24)

Eğitmen

Bursa Halkevi üyelerinden Celâl Sıtkı'nın *Eğitmen*'i (Gürler, 1940) CHP'nin açtığı ilk piyes yarışmasında beşinci olarak 100 lira ödül almış ve 1940'ta CHP tarafından bastırılmış, Halkevleri'nde oynanmıştır. Piyesin önemi kapaktaki "Köy Kalkınması Piyesi" ifadesinden ve işlediği konudan kaynaklanmaktadır.

Cumhuriyetten sonra köylerdeki okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1937-1939 yılları arasında -ileride Köy Enstitüleri'ne dönüşecek olan- Köy Öğretmen Okulları ve Köy Eğitmen Kursları açılmıştır. İşte *Eğitmen*'de bu kurslardan yetişmiş bir köylünün köyünü ne kadar değiştirdiği anlatılıyor. Piyeste temelde bu köyün Cumhuriyet öncesindeki durumu ile Cumhuriyet sonrasındaki gelişmiş hâli karşılaştırılıyor. Aynı zamanda Halkevleri'nin de insan kaynaklarının değerlendirilmesi konusunda piyeste yer aldığı görülmektedir. Millî Şef'in, erken Cumhuriyet dönemi hükûmetleri ve politikalarının yoğun bir propagandası yapıldığı için önemli bulduğumuz bu piyesi kısaca değerlendirmekte fayda görüyoruz:

a) İki perdelik piyeste olaylar hep köy odasında geçmektedir. Birinci perdede olay zamanı 1937 sonrası olmalıdır. Zira Ankara'da Ziraat Kongresi'nin yeni toplandığından bahsedilmekte, aynı zamanda askerliğini yapmış olan Hasan Çavuş'un "Köylüyü uyandırmak için ve köylülerin yükselmesini kolaylaştırmak için" yeni açılan Eğitmen Kursları'na gönderilmesi söz konusu edilmektedir.

Piyesin birinci perdesi daha çok yeni devlet ile eski devlet arasındaki farkları dile getirmek için yazılmış görünüyor. Bu perdede iki devir arasındaki farklardan göze çarpanları -kısa alıntılarla- şöyle örnekleyebiliriz:

Eşkiyanın varlığı:

Birinci Köylü – Şimdiki hükûmetimiz çok zorlu... Ben eşkiyayım deyip dağa çıkıversen ertesi günü yakalayıp sallandırıyorlar. Hükûmetimiz çok kabadayı... Kötü niyetli kuşları bile uçurmuyor. İnsan göğsünü gere gere beğendiği yerde dolaşıyor. Eşkiya baskınıydı, yol kesmesiydi, pusuydu, soygunculuktu bunları hep unuttuk. Yapanların hemen yakalanıvermeleri herkese ibret oldu. (s. 10)

Devlet adamlarının köyle ilgilenmeleri arasındaki fark:

Müddei Umumî – ... Eskiden hangi padişah İstanbul'daki sarayından çıkar da şöylece bir Anadolu'ya gelir ve köylülerle dertleşirdi. Hangisi, senin der-

din nedir, diye bir köylüye sual sordu? Bakın geçen seneler en büyüğümüz İsmet İnönü Kastamonu'ya gitti. Köy köy dolaştı. Köylüler geldiler. Dertlerini döktüler. O da dinledi. Ziraat Kongresi'nde işte o dertlerin devasını konuştular.

Birkaç gün evvel iki resim görmüştüm. Resimlerden biri eski zaman padişahlarını gösteriyordu. Sırmalı paşalar toplanmışlar. Nişanlardan göğüsleri görünmüyor, padişah da başlarında «Köylüden daha neler alalım?» diye düşünüyorlar. Öteki resim de şimdiki zamanı gösteriyor. İsmet İnönü devletin büyüklerini etrafına toplamış. Onlarla «Köylüye daha neler verelim?» diye konuşuyor. Eski devir, köylüden hep almayı düşünürdü. Şimdiki devir de köylüye hep vermeyi göz önünde bulunduruyor. Artık köylü bizim efendimiz oluyor. Hükûmet, sizlere baş sedirde yer gösteriyor. (s. 15)

Askerlik zamanı ve zorluğu:

İkinci Köylü – Şimdiki hükûmetimizin her şeyi balla şeker. Askerliği de öyle... Eskiden öyle miydi ya?... Ben Yemen'e bir gittimdi. Seksen ay... Seksen gün değil bu... Seksen ay anamın ak sütü gibi burnumdan geldi... Şimdiki askerlik öyle mi ya? Benim küçük kardeşimin askerde bir oğlu var. Yazın şehre vardığımda bir göreyim dedim. 30 Ağustos'muş. Askerler pınar başına gitmişler. Oraya vardım. Zurna, davul tutmuşlar; keyfedip yatırlar. (s. 10)

Piyesin ikinci perdesi doktor ve müddei umumînin (savcının) on yıl sonra köyü ikinci kez ziyaret etmeleriyle başlıyor. Bu perdede, birinci perdenin sonunda müddei umumînin yardımıyla Eğitmen Kursu'na gönderilen Hasan Çavuş'un eğitmen olarak köye döndükten sonra kendi köyü ve yakın köyler için yaptıkları ve plânları söz konusu ediliyor. Bu ikinci perdeye, piyesin olay zamanı ve o yılların gerçekleri bakımından -bir kısmı- son derece ütopik olan söylemlerin yerleştirilmiş olduğunu görüyoruz:

a) Köydeki köklü değişimler eğitmenin köye dönmesiyle başlamıştır: "Allah razı olsun bu hükûmetten... Köylünün öyle derdini biliyor ki... Bütün dertlerimize derman oldu. Köyümüzün eğitmenine hükûmet, bizim dertlerimizin dermanlarını öğretti. O da bizi etrafına topladı. El birliği ettik. Dediklerini yaptık. Yokluktan varlığa çıktık." (s. 19)

b) Eğitmenin gelmesiyle -on yıl öncesine göre- köyde şu değişiklikler meydana gelmiştir: Yollar yapılmış, böylece eskinin araba geçemeyen çamurlu yollarından iz kalmamıştır. Köyde bolluk artmıştır. Artık köylüler bol bol yemektedirler. Eğitmen, verimsiz ağaçlara aşı yapmayı öğreterek verimin artmasını sağlamıştır. Köyde kış armudu, kış elması, çekirdeksiz üzüm ve dut yetiştiriciliği son derece geliştirilmiştir. Köyde tavuklar cinsleştirilmiş ve Tavuk Bayramı yapılmıştır. Arıcılıkta da İsviçre'ye ithal edilecek kadar kaliteli bir ürün alınmaktadır. Köydeki ikilik eğitmenin öncülüğünde kaldırılmış ve köylüler barışmıştır. Sık sık taşan ve tarlaları basarak büyük zarar veren Menderes'e kanal yapılmış, ayrıca bataklıklar kurutularak sıtma hastalığının önüne geçilmiştir. Bir dönüm tarladan 40-50 kilogram pamuk alınırken artık bu miktar 400-500 kilograma çıkarılmıştır. Köy delikanlıları Halkevi'yle anlaşma yapılarak, Halkevi'nin gözetiminde kış mevsiminde iki aylığına şehre gönderilmiş, bunlar sanat öğrenmişler ve böylece köyün her işine koşar olmuşlardır. Köyde eski toprak damlardan iz kalmamış, bütün evler yenilenmiştir. Köy kumar, içki, işsizlik ve vukuat gibi şeylerden de temizlenmiştir. Köyde dağcılık, avcılık, futbol, kayak dallarında spor kulüpleri vardır. Köyde piyesler de oynanmaktadır.

c) Köyde yapılması planlanan işler de şunlardır: Köye dört saat uzaklıktaki çağlayana bir değirmen ve elektrik fabrikası kurulacaktır. Bunlar köylülerin topladıkları paralarla yapılacaktır. Elektrik fabrikası seksen köye yetecek kadar elektrik üretecektir. Halkevi'nin temelleri atılacaktır.

Piyes, saltanatı yerden yere vuran, Cumhuriyeti yücelten şu konuşmalarla bitirilmiştir:

> Mühendis – Hangi saray adamı köye kadar gelmiştir? Köy çocuklarını bu kadar samimiyetle bağrına basmıştır ve onları böyle öpmüştür?
>
> Doktor – (Heyecanla) Saltanat yutan demek, yurdu kurutan demek.
>
> Müddei Umumî – Saltanat, köyü ve köylüyü öldüren demek; Cumhuriyet, köyü ve köylüyü güldüren demek. (s. 29)

Atatürk Köyünde Bir Uçak Günü

Atatürk Köyünde Bir Uçak Günü (Aşkun, 1936) adlı piyes *Eğitmen* gibi birçok bakımdan önemlidir. Piyeste Türk Tarih Tezi'ne bağlı olarak medeniyeti dünyaya Türklerin yaydığı fikri dile getirilmiş, Güneş Dil Teorisi çerçevesinde birçok öztürkçe sözcükler kullanılmış, köyün ve köylülerin eskiye nazaran Cumhuriyet döneminde daha rahat olduğu gösterilmeye çalışılmış, Türk köylüsünün hükûmetin isteklerini yerini getirmek için gösterdiği çabalar övülmüş, Türk köylüsünün devlete karşı vatandaşlık bilinci taşımasının önemi vurgulanmış ve piyes öğretmenin şu sözüyle bitirilmiştir: "Yaşasın Atatürk ve onun ülküsüne büyük inanı olan Türk köylüsü." (s. 24)

Köyün Namusu

Yaşar Nabi'nin *Köyün Namusu* (Nayır, 1933) adlı piyesi köyün birçok sorununu ele alması bakımından dikkate değer bir piyestir. Piyeste zalim ağa ile onun işbirlikçisi cahil-üfürükçü imamın köy halkı üzerinde haksız kazanç elde edişleri, imamın fakir köylüyü batıl itikatlarla yanlış yönlendirmesi; ayrıca imam nikâhı yerine hükûmet nikâhının tercih edilmesi, saltanat devrinin aksine Cumhuriyet devrinin köylere okumuş insanlar (doktor ve öğretmen) göndererek köye değer verdiği, birden fazla kadınla evlenmenin hükûmetçe yasak edildiği, bir kadının kocası tarafından zorla tutulamayacağı, kocası tarafından sürekli dövülen-horlanan kadının dava açarak rahatlıkla boşanma hakkının olduğu, küçük yaşta evlenmenin cahillikten kaynaklandığı, köylerde gizli derslerde Kur'an öğretmenin yasak olduğu, çocukların küçük yaşlarda hafızlığa çalıştırılmasının sakıncalı olduğu, köylere gönderilen münevverler ile radyonun köylüler için birer etkili propaganda vasıtası olduğu çeşitli olaylar çerçevesinde ele alınmaktadır. Söz gelişi piyeste verilmek istenen mesajlardan birisi piyesin son paragrafında şöyle ifade edilmiştir:

> Hasan – Gazi'nin kurduğu Cumhuriyete lâyık insanlar olduğumuzu ispat etmek için artık durmak bilmeden çalışacağız. Köyümüzü cennet yapmadan dinlenmek bize haram olsun. (s. 59)

Türk edebiyatında imamın önemli bir rol oynadığı bazı roman ve piyeslerde asıl eleştiri oklarının batıl itikatlardan ziyade İslâmiyet'e, Kur'an'a yöneltildiği gözlerden kaçmaz. Yani bu tür eserlerde imam ve batıl itikatlar birer bahaneden öteye geçmez. Bu tür eserlere *Köyün Namusu*'nu örnek vermek mümkündür. Piyesin başından

beri köy öğretmeni Hasan, imamın yürüttüğü faaliyetlerin batıl itikatlardan kaynaklandığını ileri sürer. İmamın piyes boyunca kurgulanan eylemlerinin batıl ve hatalı olduğu doğrudur, ancak öğretmenin eleştirilerindeki asıl gayesinin İslâmiyet'in yanlış yorumlanmasından veya çıkarcı insanlar tarafından yanlış uygulamalara sapılmasından ziyade İslâm dinine yönelik olduğu -piyesin sonuna doğru imamla yaptıkları bir tartışma sonunda- ortaya çıkar:

> İmam – Oğul, fazla ileri gidiyorsun. Biraz kendini topla.
>
> Hasan – Hayır, ileri gitmiyorum. Ne zamandan beri dilimin ucuna kadar gelen sözleri artık söyliyeceğim. Kimse beni bundan menedemez. Ağalar, *onun elindeki kitaba, dilindeki tekbire* kâfi derecede aldandınız. Size sizin iyiliğiniz için söylüyorum. Fenalığınızı istediğimi ne zaman gördünüz? Ben sizi kurtarmak istiyorum. En büyük düşmanınız Hızır Ağa ile onun adamı olan imamın elinden kurtarmak istiyorum. (s. 40)

Aşar Soyguncuları

Aşar Soyguncuları (Âşir-Ali, 1933), kapağında "İnkılâp Piyesi" ibaresi bulunan 1933 tarihli oyunlardan biridir. Maarif Vekili'nin teşvikiyle yazılan, aşar usulünün Cumhuriyet öncesinde Türk köylüsü üzerindeki baskıcı uygulamalarını dile getiren *Aşar Soyguncuları*'nda olaylar 1918'de Meşrutiyet Köyü'nde geçmektedir. Köyün beş yıldır aşarını alan Mültezim Hamit Ağa önceki yılın kurak geçmesini bahane ederek zalim bir tavır sergiler, düzenler çevirir, hileler kurar, zalim adamlar tutar, ancak askerdeyken gözleri açılan Kahraman Çavuş'un köylüyü uyandırması ve onlara önderlik etmesi sonucunda mültezimin bütün hileleri boşa gider. Ayrıca piyeste muhtarın, çıkarları doğrultusunda mültezimle birlikte hareket ettiği görülür.

Yarım Osman

Aka Gündüz'ün *Yarım Osman* (Gündüz, 1933) adlı piyesinin kapağında "Köy Piyesi" ibaresi de yer almaktadır. Piyeste ağırlıklı olarak *Aşar Soyguncuları*'nda olduğu gibi Cumhuriyet öncesi köyünün aşar vergisi ve mültezim zulmü gibi sorunlarına değinilmektedir. Hatta Cumhuriyet öncesi için söylendiği anlaşılan şu ifade aşar vergisinin Yarım Osman üzerinde ne kadar öfke uyandırdığını açıkça göstermektedir: "Ülen Muhtar! Bu devlet ağzı ile kuş tutsa, köylüye som altın dağıtsa yalnız bu aşarcılığı için yıkmalı bu devleti!" (s. 5)

Değişen Adam

Vedat Nedim'in *Değişen Adam* (Tör, 1941) adlı piyesi günlerini kumar ve eğlenceyle geçiren Sedat'ın değişimini ele almaktadır. Piyeste "Fiile, harekete, esere inkılâp etmeyen kuru sözün hiçbir kıymeti yoktur." (s. 40-41) görüşünden yola çıkan Leylâ, Engin, Oktay, Demir, Atillâ adlı gençler şehirde değil de bir köyde yerleşerek köyün ve köylünün kalkınması için çalışma sözü verirler. Bu gençlerden her biri o yıl içinde bir meslek sahibi olacaklardır: Leylâ öğretmen, Engin doktor, Oktay ziraatçi, Demir sanayi mektebi mezunu, Atillâ veteriner.

İki sene bir köyde hizmet veren bu gençler köyde çok olumlu gelişmelere imza atarlar. Bu arada Sedat iki yıla yakın bir süre yakalandığı hastalıkla mücadele et-

miştir. İçinde anlayamadığı bir can sıkıntısı vardır. İyileşmeye yüz tuttuğu bir zamanda köyden şehre gelen bu gençler Sedat'ı ziyaret ederler. Konuşmalar sonunda Sedat köye davet edilir. Buna çok sevinen Sedat içindeki can sıkıntısının gittiğini görerek onlar gibi köye hizmet etmek kararı alır. Böylece eski Sedat bir hayli değişmiş olur.

Kafa Kâğıdı

1945 CHP Piyes Müsabakası'nda dereceye girememekle beraber 300 liralık ödüle lâyık görülen *Kafa Kâğıdı* (Olcay, 1945) adlı piyeste de olaylar bir köyde geçmektedir. Piyes köyde birbirini seven iki gencin -ailelerinin muhalefetine rağmen- muhtar ve birkaç arkadaşı aracılığıyla evlendirilmelerini konu edinmektedir. Piyesin asıl önemli taraflarından biri, birbirlerini seven gençlerin kendi hür iradeleriyle evlendirilmelerinin en doğru davranış olacağı görüşünün dillendirilmesi, bir diğeri de -belki de piyese ödül verilmesine neden olan tarafı- piyeste az da olsa hükûmetin övülüyor olması, hükûmetin istediği (resmî) nikâhın ön plâna çıkarılıyor ve nüfus cüzdanı (kafa kağıdı) uygulamalarının olumlandırılmasına yönelik mesajlar içiriyor olmasıdır.

Köyüm

Köyüm'de (Başal, 1948) askerden bir hayli değişmiş olarak dönen ve köyüne hizmet etmek isteyen Cafer'in muhtar seçildikten sonra köyüne yaptığı hizmetler anlatılır. Piyesin bir yerinde "Milletimizin bünyesi, temeli, ilk hüceyresi köylüdür, ziraatçıdır." (s. 30) görüşü dile getirilmekte, piyes boyunca da "Her şeyi hükûmetten beklemek doğru değildir." anlayışının yansıması ağırlığını hissettirmektedir. Piyese o zamanlar birçok eserde olduğu gibi İsmet İnönü'nün de yerleştirildiğini görürüz. Ayrıca dikkat çekici bir tespit olarak piyeste imamın olumsuz değil ama silik bir tip olarak çizildiği söylenebilir.

Sazlı Pınar

Bu piyeste (Kalkan, 1947) olaylar bütünüyle bir Anadolu köyünde geçmektedir. Köyün en önemli hayat kaynağı olan Sazlı Pınar'dır. Pınarın zaman zaman köylüye gadrettiği dile getirilmektedir. Piyeste birbirini seven gençlerin arasına giren ağa ve yaşanan sel felaketi yüzünden Sadık ve Elif, Sazlı Pınar'ın yakınındaki uçurumdan atlayarak intihar ederler.

Eser, bir Anadolu köyündeki fakirlik ve ağa-imam işbirlikçiliğini ele alması bakımından önem arz etmektedir. Piyesin başında "Bu yıl öşür de vermiyeceğiz zaten, sağolsun hükûmet bizi bu külfetten kurtardı." (s. 5) denilerek Cumhuriyet idaresi övülür. Ayrıca piyeste, *Eğitmen*'de olduğu gibi, Cumhuriyetten sonra askerliğin eskiye nazaran çok daha kısa ve kolay olduğu da dile getirilmiştir.

Kurtuluş Savaşı ve Köy Piyesleri

Cumhuriyetten sonra yazılan piyesler içinde olayların köyde geçtiği, ancak köyün ve köylünün sorunlarından ziyade köylülerin Kurtuluş Mücadelesi'ndeki rollerini ele alan birçok piyes de dikkati çekmektedir. Bu piyesleri olay örgüsünün Kurtuluş Mücadelesi ile ilgili olmasından dolayı "Kurtuluş Savaşı Piyesi", köyde geçmesinden dolayı da "Köy Piyesi" saymak mümkündür. Bunlardan birkaçı *İsimsiz Facia* (Dürder, 1933), *Tarih Utandı* (Altaylı-Or, 1933), *Kızıl Çağlayan* (Banarlı, 1933), *Hedef* (Gerçek, 1934), *30 Ağustos* (Candar, 1940) ve *Köye Dönüş*'tür (Tunç, 1948).

Bu piyeslerden *İsimsiz Facia*'nın "İsim ve Mevzuu Hakkında" başlıklı ön söz niteliğindeki bölümünde "Türk inkılâbında, iddialı piyeslerin sahneye konması, aşılama noktai nazarından en kuvvetli bir müessir olduğuna inananlardanım." (Dürder, 1933, 5) diyen Baha Hulûsi bu eserinde, babasının tavsiyesi ve bir sanatkâr arkadaşının teşvikiyle Kurtuluş Savaşı'nda Millî Mücadeleci cepheler arasında taşınan mektupların düşmana yakalanmadan getirilip götürülmesi konusunu bir köyde cereyan eden olaylar çerçevesinde anlatır. Piyeste dikkat çekici bir nokta, en ağır eleştirilerin vatanı işgal eden düşmanlara değil de bütün Osmanlı padişahlarına şamil kılınarak yöneltilmiş olmasıdır:

> Şimdiye kadar parmaklarından kan ve ağızlarından alev çıkan padişahlar sizleri düşündüler mi?.. Sizler ıztıraptan kıvranırken ve açlıktan ölürken saraylarında sürdükleri keyiflerini bozdular mı?.. (s. 14)

Ali Zühtü ve Müçteba Salâhattin'in birlikte yazdıkları *Tarih Utandı* piyesi de *İsimsiz Facia*'da olduğu gibi Kurtuluş Savaşı'nda düşman tarafıyla Türk tarafının sınır bölgesinde bulunan bir köyde geçmektedir. Nihat Sami'nin *Kızıl Çağlayan* adlı piyesi Türk köylüsünün İstiklâl Mücadelesi'ndeki durumunu ve mücadeleye verdiği desteği ele alması bakımından önemlidir. Yunus Nüzhet Gerçek'in *Hedef* adlı piyesi ise köylülerin İstiklâl Savaşı'na yaptıkları katkıları anlatmaktadır. Piyesin ilgi çekici bir yönü, Türk edebiyatında çok az eserde olduğu gibi, imamın olumsuz değil de olumlu bir kişi olarak gösterilmesidir. Avni Çandar'ın *30 Ağustos*'unda da bütün köy halkı yaklaşan Yunan ordusuna karşı mücadele kararı alır ve çoluk-çocuk, genç-ihtiyar, kadın-erkek bütün köy hep beraber savaşa gider. 30 Ağustos Zaferi'nin ardından köye dönen köylülerin çalışmaları ve hükûmetin köylere yönelik desteklemeleri sayesinde bu köy Cumhuriyetin ilân edilişinden on beş yıl sonra çok değişmiş ve gelişmiş olur. Köydeki bütün değişme ve gelişmeler 30 Ağustos Zaferi'ne ve Cumhuriyete bağlanır. Cevat Kâzım Tunç'un *Köye Dönüş* adlı piyesinde ise çok partili yerine tek partili sistemin devam etmesi yönünde propaganda yapıldığı görülmektedir:

> Ayşe – Şimdi Halk Partisi kuruluyor, herkes Mustafa Kemal'in partisindenmiş.
>
> İhtiyar – Parti de neymiş ki..
>
> Ayşe – Ne bileyim ben, herkes ondan demekmiş.. Başka milletlerde birçok parti varmış. (İhtiyar hayretle cevap verir.)
>
> İhtiyar – Hepimiz ondanız elbet.. Ondan olmayan kim ki parti midir, tarti midir, ne lüzum varmış öyleyse.. Yurdumuzu düşmanların işgalinden bütün millet el ele verip kurtardıktan sonra, hepimizin bir kafada olduğumuz belli değil mi ki bir de ikilik çıkarıyorlar. Doğru değil mi kızım, söylesene yahu.. Benim köylü kafam bu kadar alıyor işte.
>
> Ayşe – Vallahi ben de böyle düşünüyorum Tahir Ağa.. Benim de aklım ermez emme.
>
> İkiliği bilmezken ne diye ikiye, üçe, dörde bölünmeli insan. (s. 23)

Karagöz ve Köy Piyesleri

Erken Cumhuriyet döneminde özellikle inkılâpları ve yeni hayatın gereklerini halka benimsetmek için yaz(dır)ılan Karagöz piyeslerinden bir kısmı köyde geçtiği,

Cumhuriyet hükûmetinin köycülük politikasına destek verdiği için hem "Karagöz Piyesi" hem de "Köy Piyesi" olarak kabul edilmelidir. Bu piyeslerin Karagöz ve köyle olan ilgisine kısaca değinmek yerinde olacaktır:

Özdemir Onbaşı / Şehir mi, Töbeler Töbesi

Rahmi Balaban'ın, Karagöz piyeslerinin modernleştirilmesi sürecinde kaleme aldığı bu iki piyesi (Balaban, 1938a; Balaban, 1938b) tek parti dönemi hükûmetlerinin köycülük politikasının propagandası çerçevesinde birtakım söylemlerin dile getirildiği eserlerdir. Her iki piyesin bir kısmı köyde bir kısmı da köy dışında geçmektedir. Bu piyeslerden *Özdemir Onbaşı*'da köyde mektep olmadığı için okuyamayan ancak askerde okuma-yazma öğrenip kültürünü artıran ve onbaşı rütbesi alan Özdemir köye döndükten sonra köyün âyanı seçilir ve köy kanununu uygulamaya başlar. İlk elde köy kanununun 11 maddesi uygulanacaktır. Bu maddeler uygulandığı takdirde köyün Cumhuriyetin istediği bir köy olacağı belirtilir. Bu piyes Karagöz'ün köyün kalkındırılması ile ilgili bir türkü söylemesiyle son bulmaktadır. *Şehir mi, Töbeler Töbesi*'nde de Karagöz, köylülerin köy hayatından kopmamaları için onlara şehir hayatının olumsuz yönlerini anlatır. Ayrıca yazar tarafından piyese yerleştirilen olay örgüsü de köycülük politikasının propagandası niteliğindedir.

Karagöz'ün Köy Muhtarlığı / Köylü Evlenmesi / Keloğlan

Bu üç piyes 1930'lu yılların sonuna doğru başlayan Karagöz'ün diriltilmesi ve çağın gereklerine uygun söylemlerle donatılması sürecinde kaleme alınmıştır. Bunlar ilk defa CHP tarafından bastırılan *Karagöz* (1941) adlı kitapta yayınlanmışlardır. Her üç eserde de olaylar köyde geçmekte ve eserlerin, yazılma gayeleri doğrultusunda birtakım mesaj ve söylemlerle donatıldıkları görülmektedir.

Karagöz'ün Köy Muhtarlığı'nda (Baltacıoğlu, 1941a) Karagöz, harap bir Anadolu köyünde muhtar seçilmiştir. Piyeste hükûmetin dil politikasının yanı sıra halkçılık ve köycülük (köyün kalkındırılması), Köy Enstitüsü projesinin faydaları gibi konularda mesajlar verilmektedir. Piyeste ayrıca eski ile yeninin, Osmanlı ile Cumhuriyetin karşılaştırılması, Karagöz'ün karşısına çıkarılan olumlu ve olumsuz tipler aracılığıyla yapılmıştır. Bu tipler içinde Karagöz, Köylü ve Köy Öğretmeni olumlu tipler; Hacivat, Zırzop, Geveze ve Ezberci olumsuz tiplerdir.

Yine İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun bir piyesi olan *Köylü Evlenmesi*'nde (Baltacıoğlu, 1941b) de öztürkçecilik, üfürükçülere bağlanmak yerine millete, işine bağlanmanın önemi, köyün daha çok ileri gitmesi için birbirini seven gençlerin zorluk çıkarılmadan evlendirilmesi, Cumhuriyet köylerinde muhtar-öğretmen-köylü ve hükûmetin ele ele vererek köyleri kalkındırması, bankadan alınan borcun faizinin az olması gibi konularda okuyucu ve izleyiciye mesajlar verilmek istenmiştir.

Bu kitapta Rahmi Balaban'a ait olan ve Karagöz'ün çok az göründüğü *Keloğlan* (Balaban, 1941) adlı piyeste, Demir adındaki çalışkan Türk köylüsünün yıllar boyunca yaşadığı köye yaptığı hizmetler ve köyün sorunlarının çözümünde, köyün güzelleştirilmesinde gösterdiği çabalar, Demir'in yetiştirdiği, elli yıldır köye hizmet eden ve soyadı Çelikiş olan Keloğlan aracılığıyla duyurulur. Ayrıca eserde Köy Enstitüleri'nin de övgüsü yapılmaktadır.

Cumhuriyet Öncesi Köy Piyesleri

Bu yazıyı bitirmeden önce Cumhuriyetten önce kaleme alınmış köy piyeslerinin durumuyla ilgili de birkaç cümle sarf etmekte fayda mülahaza ediyoruz:

a) Türk edebiyatında bilinen en eski köy piyesi Müsahipzâde Celâl'e aittir. Metin And'a göre *Türk Kızı* adlı bu piyes 1325/1909'da basılmış, 19 Eylül 1329/1913'te de *Yeni Turan* mecmuasının eki olarak okurlara ücretsiz olarak dağıtılmıştır (And, 1968, 7; Hançerlioğlu, 1970, 40).

b) *Türk Kızı*'ndan sonra yayınlanan Mehmet Muhlis'in *Anadolu Kadınları* (1338/1912) adlı piyesi de Cumhuriyet öncesinin ilk köy piyeslerindendir.

c) Köyü ve köylü hayatını Türkçülük fikriyatı açısından ele alan Halit Fahri'nin *Baykuş*'u (1335/1919) ile yine köy hayatının olumsuz taraflarını ele alan, fakat bu menfi tarafları telâfi edici bir bakış açısıyla irdeleyen Mehmed Sadullah'ın *Köylü Mürşidi* (1329/1913) de Cumhuriyet öncesi köy piyeslerindendir (Yalçın, 2002, 189-198).

d) Hemen Cumhuriyet öncesinde ve Cumhuriyetin ilân edildiği yıl yazılması bakımından önemli olan ve Tunalı Hilmi tarafından kaleme alınan bir köy piyesi [Manzum Köy Tiyatroları] serisi vardır. Tunalı Hilmi, bu seride kendi fikirlerini Köylü Memiş Çavuş'un aracılığıyla anlatmış ve Türk köylüsünün hususiyetlerini Memiş Çavuş'un şahsında toplamıştır. Tunalı Hilmi'nin köy piyesi serisi beş kitaptan oluşmaktadır.[5]

e) Bu arada Cumhuriyet sonrasında yazılmış olmakla birlikte, basılmamış olan, oynandığı halde yazma olarak kalan köy piyeslerini de hesaba katmak gerekmektedir. Söz gelişi Ahmet Kutsi Tecer'in *Yazılan Bozulmaz* adlı piyesi köy hayatını konu almaktadır, ancak basılmamış, 1946'da Devlet Konservatuarı Tatbikat Sahnesi'nde oynanmıştır.

Bu konuda yapılacak daha kapsamlı bir araştırma sonucunda Cumhuriyet öncesi başka köy piyeslerine de ulaşmak mümkün görünmektedir.

Sonuç

Türk edebiyatında 1950 öncesi köy konulu roman ve hikâyelerin, yazılış yılları arasında uzun zaman aralıkları olması bakımından dağınık bir manzara arz ettiği açıktır (1876-1885-1890-1899-1910-1919-1922-1932-1937-1944). Bundan daha önemlisi

---

5 Tunalı Hilmi'nin "Köylü Memiş Çavuş" serisinin kitapları şunlardır:

1. Tunalı Hilmi, *Mebuslar Meclisi Kapısında Bir Köylü-Memiş Çavuş*, Kahire 1326/1910, 20 s. [Manzum Köy Tiyatroları, Sayı: 1].
2. Tunalı Hilmi, *Büyük Millet Meclisi Azalarından Memiş Çavuş Sayvanda*, Sinop Matbaası, Sonkanun 1338/1922, 43 s. [Manzum Köy Tiyatroları, Sayı: 2] (Piyesin ikinci sayfasında Sonkanun 1337/1921 yazmaktadır.).
3. Tunalı Hilmi, *Köylü Memiş Çavuş Ankara'da Halk Dersleri Kürsüsünde*, Evkaf-ı İslamiye Matbaası, İstanbul 1339/1923, 67 s. [Manzum Köy Tiyatroları, Sayı: 3].
4. Tunalı Hilmi, *Köylü Memiş Çavuş Rüyada*, 20 İlkteşrin 1339/1923, 42 s. [Manzum Köy Tiyatroları, Sayı: 4].
5. Tunalı Hilmi, *Köylü Memiş Çavuş Büyük Millet Meclisinde*, Muin-i Hilal Matbaası, Bursa 1339/1923, [Manzum Köy Tiyatroları, Sayı: 5]

Cumhuriyete kadar yazılan köy roman ve hikâyelerinin birkaçı hariç çoğunun yaslandığı belirgin bir ideoloji yoktur. Oysaki Cumhuriyetten sonra ilk önce köy piyesleri, ardından da 1950 sonrası köy romanları belli bir ideolojiden beslenirler. Özellikle 1932-1950 yılları arasında yazılan köy piyeslerinin Kemalizm, 1950 sonrası köy romanlarının ise Marksizm mahreçli olduğu görülür.

Bu makalede incelenen piyeslerin basım tarihleri dikkate alındığında bunların yoğun olarak 1932'den itibaren yazılıp basıldıklarını görürüz. Bunun temel sebebi 1933'ün Cumhuriyetin onuncu kuruluş yıl dönümü olması ve hem bu yıl için hem de bundan sonrası için yazarların CHP ve Halkevleri tarafından piyes yazmaya teşvik edilmeleridir. Köyün ve köy konulu edebiyatın yine bu tarihten sonra hız kazanmasında diğer önemli bir etken de inkılâpları sağlamlaştırmak ve halka yaymak amacını güden kurumların 1932'den itibaren teşekkül etmesi ve bu konuda çaba harcamasıdır. Söz gelişi bunlar içinde köye en çok önem veren Halkevleri'nin "Köycülük Şubesi" adı altında bir çalışma sahası bile vardır.

Erken Cumhuriyet dönemi tiyatrosunun büyük oranda güdümlü bir yol izlediği açıktır. Zira bu dönemde sanatçılar özgür iradelerinin yanı sıra çeşitli mevkilerdeki siyasîlerin de istekleri doğrultusunda faydacı, öğütçü, angaje bir söylem içinde olmuşlardır. Piyeslerde söz bir vesileyle Cumhuriyet ilke ve inkılâplarının, batılı hayatın, Türk tarih tezinin, Atatürk'ün ve Cumhuriyetin, hükûmetin ve politikalarının, kurulmak istenen hâlin/geleceğin övgüsüne, tezlerine getirilmiştir.

Tekrar etmek gerekir ki bugüne kadar Türk edebiyatında "köy" konusu, roman örnekleri dikkate alınarak çeşitli yazı, kitap ve tezler için araştırma konusu edilmiş, ancak piyes örnekleri bu bağlamda pek dikkat çekmemiştir. Hatta bu konuda -yukarıda da sözü edilen- bir yüksek lisans tezi (Kalkan, 2002) yapılmışsa da bu tezde 1923-1950 arasında yayınlanan köy piyeslerine sadece dokuz sayfalık bir yer ayrılmış (s. 75-83), ağırlıklı olarak 1950 sonrası eserler değerlendirilmiştir (s. 83-102). Diğer taraftan bugüne kadar roman dışındaki türlerde, hikâye ve şiir, köy konusunun işlenişi ile ilgili çok az yazı kaleme alınmıştır (Kaplan, 1955; Makal, 1980; Tural, 1986). Bu yazıda ise köy, Türk edebiyatında tek parti döneminde yazılan piyesler açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu konunun daha kapsamlı çalışmalara konu edilmesi gerektiği de aşikardır.

Kaynakça

AKI, Niyazi (1968). **Çağdaş Türk Tiyatrosuna Toplu Bakış 1923-1967**, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.

AKINCI, Gündüz (1961). **Türk Romanında Köye Doğru**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.

ALTAYLI, Ali Zühtü-OR, Müçteba Salâhattin (1933). **Tarih Utandı**, Devlet Matbaası, İstanbul.

AND, Metin (1968). "Müsahipzâde Celâl ve İlk Oyunu: Türk Kızı", **Devlet Tiyatrosu Dergisi**, ss. 7-8.

ANDI, M. Fatih (1996). "Türk Romanında Köye Açılma ve Mehmed Celâl'in Romanları", **İlmî Araştırmalar**, S. II, ss. 29-38.

ÂŞİR, M.-ALİ, M. (1933). **Aşar Soyguncuları**, Devlet Matbaası, İstanbul.

AŞKUN, Vehbi Cem (1936). **Atatürk Köyünde Bir Uçak Günü**, Ulus Basımevi, Ankara.

BALABAN, Rahmi (1938a). **Özdemir Onbaşı**, Cumhuriyet Basımevi, İzmir.

BALABAN, Rahmi (1938b). **Şehir mi, Töbeler Töbesi**, Cumhuriyet Basımevi, İzmir.

BALABAN, Rahmi (1941). "Keloğlan", **Karagöz**, Cumhuriyet Halk Partisi Yayını, Ankara, ss. 43-59.

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (1941a). "Karagöz'ün Köy Muhtarlığı", **Karagöz**, Cumhuriyet Halk Partisi Yayını, Ankara, ss. 5-42.

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (1941b). "Köylü Evlenmesi", **Karagöz**, Cumhuriyet Halk Partisi Yayını, Ankara, ss. 113-154.

BANARLI, Nihat Sami (1933). **Kızıl Çağlayan**, Devlet Matbaası, İstanbul.

BAŞAL, Adil (1948). **Köyüm**, Sakarya Basımevi, Ankara.

BAYRAK, Mehmet, "Bilinmeyen Bir Köy Hikâyesi: Kürd Düğünü", *Deng-Aylık Siyasal ve Kültürel Dergi*, Yıl: 12, S. 64, Nisan-Mayıs 2002, 02.04.2006 tarihinde http://www.demanu.com.tr/kovaradeng/arsiv/ sayi64/yazi adresinden erişildi.

BORCAKLI, Ahmet-KOÇER, Gülter (1973). **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Tiyatro Bibliyografyası**, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Yayınları, Ankara.

BUĞRA, Tarık Emin (1933). **Bu Toprak İçin**, Akba Kitabevi ve Kağıtçılık, Ankara.

CANDAR, Avni (1940). **30 Ağustos**, Ulusal Matbaa, Ankara.

ÇALAPALA, Rakım (1933). **Köyden Gelen Ses**, Şirketi Mürettibiye Matbaası, İstanbul.

DÜRDER, Baha Hulûsi (1933). "İsim ve Mevzu Hakkında", **İsimsiz Facia**, Beyazıt Güneş Matbaası, İstanbul, ss. 5-6.

DÜRDER, Baha Hulûsi (1933). **İsimsiz Facia**, Beyazıt Güneş Matbaası, İstanbul.

ENGİNÜN, İnci (2001). **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı**, Dergâh Yayınları, İstanbul.

GERÇEK, Yunus Nüzhet (1934). **Hedef**, İstanbul Hapishane Matbaası, İstanbul.

GÖKALP, Ziya (1970). **Türkçülüğün Esasları**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

GÜNDÜZ, Aka (1932). **Köy Muallimi**, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara.

GÜNDÜZ, Aka (1933). **Yarım Osman**, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1941). **Bir Yağmur Gecesi**, Ulusal Matbaa, Ankara.

GÜRLER, Celâl Sıtkı (1940). **Eğitmen**, Ulusal Matbaa, Ankara.

HANÇERLİOĞLU, Orhan (1970). **Müsahipzâde Celâl -Bütün Eserleri-**, Milliyet Yayınları, İstanbul.

HAYBER, Abdülkadir (1993). **Halide Edip, Yakup Kadri ve Reşat Nuri'nin Romanlarında Nesil Çatışmaları**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

KALKAN, İnci (2002). **Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosunda Köy Gerçeği**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sahne Sanatları Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

KALKAN, Mehmet (1947). **Sazlı Pınar**, Ulus Basımevi, Ankara.

KAPLAN, Mehmet (1955). "Yeni Türk Şiirinde Köy ve Köylü", **Türk Yurdu**, S. 247, ss. 86-91.

KAPLAN, Ramazan (1997). **Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy**, Akçağ Yayınları, 3. bs., Ankara.

Karagöz (1941). Cumhuriyet Halk Partisi Yayını, Ankara.

KARAÖMERLİOĞLU, M. Asım (2003). "Erken Dönem Türk Edebiyatında Köylüler", **Doğu Batı**, S. 22, ss. 105-130.

KAVCAR, Cahit (1994). "Türk Roman ve Hikâyesinde Köye İlk Açılma", **Edebiyat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 2. bs., Ankara, ss. 32-38.

KERMAN, Zeynep (1998). "Sami Paşazade Sezai'de Köy ve Köylü", **Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri**, Akçağ Yayınları, Ankara, ss. 61-66.

MAKAL, Tahir Kutsi (1980). "Ömer Seyfettin'in Köye Bakışı", **Türk Edebiyatı**, S. 78, ss. 32-34.

NAYIR, Yaşar Nabi (1933). **Köyün Namusu**, Hakimiyeti Milliye Matbaası, Ankara.

OKAY, Orhan (1990). "Türk Romanına Köy Mevzuunun Girişinde Unutulan Bir İsim: Ahmet Mithat Efendi", **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, Dergâh Yayınları, İstanbul, ss. 110-115. [Bu yazının ilk yayın tarihi ve yeri şöyledir: *Birinci Millî Türkoloji Kongresi, (İstanbul, 06-09 Şubat 1978), Tebliğler*, Kervan Yayınları, İstanbul 1980, ss. 169-176.]

OLCAY, Hamdi (1945). **Kafa Kâğıdı**, Ortanca Dergisi Yayınları, Ankara.

SPIES, Otto (1955). "Türk Edebiyatında Türk Köylüsü", çev. Bedii Ambarcı, **Yeditepe**, S. 86, ss. 1, 4.

TÖR, Vedat Nedim (1941). **Değişen Adam**, Ulusal Matbaa, Ankara.

TUNCOR, Ferit Ragıp (1945). **Köye Dönüş**, Nazilli Matbaası.

TUNÇ, Cevat Kâzım (1948). **Köye Dönüş**, Berrin Basımevi, İzmir.

TURAL, Sadık K. (1986). "Mehmed Âkif'in Safahat Baskılarına Girmemiş Bir Şiiri: Kartal Köyü", **Türk Kültürü**, C. 24, S. 284, ss. 52-54.

YALÇIN, Alemdar (2002). **II. Meşrutiyette Tiyatro Edebiyatı Tarihi**, Akçağ Yayınları, Ankara.

THE PLAYS WPITTEN ABOUT VILLAGE AND VILLAGERS BETWEEN 1923 AND 1950

Selçuk ÇIKLA*

Abstract

So far, in our literature, the topics connected with village life have been studied to a great extent as they appear in novels and stories, and are dupicted various books and articles have been published, and many thesis have been done about the subject. On the contrary, the plays about village, villagers and village life are rarely mentioned. However, after the establishment of republic, especially right after 1932 and during the period following Atatürk's death, a lot of plays which have different characteristics have been written about village. This article deals with the plays written about village between 1923 and 1950.

Key Words: Turkish literature, village in Turkish literature, the plays of village, Independance War and plays of village

* Dr.; Samsun Millî Piyango Anatolian High School Turkish Language and Literature Teacher

OKULÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOÇUKLARIN TELEVİZYON İZLEME DURUMLARI VE BUNU ETKİLEYEN İNCELEMESİ

Candan ÖZTÜRK*

Gonca KARAYAĞIZ**

Özet

Araştırma, anaokuluna giden 3–6 yaş grubu çocukların televizyon izleme durumları ve bunu etkileyen etmenlerin saptanması amacı ile tanımlayıcı ve kesitsel olarak yürütülmüştür. Orta-düşük sosyo-ekonomik gruptan Konak Zübeyde Hanım Anaokulu (n=320) ve orta-yüksek sosyo- ekonomik gruptan Karşıyaka Sezai Gönül Akdağ Anaokulu'nda (n=90) eğitim gören toplam 410 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Her iki okulda eğitim gören 410 öğrencinin velisine anket formu gönderilmiş ancak anket formlarının % 44,4'ü eksiksiz olarak doldurularak geri dönmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu, sosyodemografik özellikleri ve televizyon izleme durumunu tanımlayıcı niteliktedir.

Çalışmada çocukların günde 2,58 ± 1,54 saat televizyon izledikleri saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu, çocuk sayısı, sosyoekonomik durumu, çocuğun yaşı, evde bulunan televizyon sayısı, çocuğun odasında televizyon bulunma durumu ile çocuğun televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmada ebeveynin televizyon izleme süresi ile çocuğun televizyon izleme süresi arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, televizyon, medya, anaokulu

Giriş

Bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendirebilme gücüne sahip teknolojik gelişmelerden birisinin, ses ve görüntülerin iletilip yayınlanması esasına dayanan "televizyon" olduğu kuşku götürmez bir gerçektir (Arslan, 2004, 2). Bir iletişim aracı olan televizyonun önde gelen işlevleri arasında eğlendirici ve öğretici nitelikleri sayılabilmektedir. Bunun yanında televizyon bireylerin kendilerini tanıyabilmelerine, kişiliklerini geliştirebilmelerine ortam hazırlayan, zaman zaman onlara düşünme ve eleştirme fırsatı veren bir araçtır. Televizyon görsel ve işitsel duyulara yönelik etkili bir kitle iletişim aracı olması nedeni ile olumlu hizmetlerinin yanı sıra, iyi değerlendirilmediği takdirde olumsuz sonuçlara da neden olabilmektedir (Yavuzer, 2003, 221). Algılama biçimleri, algıladıklarını benimseme hızı ve hayata geçirme istekleri açısından yetişkinlerden farklı olmaları nedeni ile televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri oldukça fazladır (Kuruoğlu, 2001, 122). Bu nedenle Amerikan Pediatri Akademisi iki yaşın altındaki çocukların televizyon izlememelerini, daha büyük çocukların ise

* Yard. Doç. Dr.; DEÜ. Hemşirelik Yüksekokulu, Balçova /İzmir

** DEÜ. Hemşirelik Yüksekokulu, Balçova / İzmir

günde 1–2 saatten daha az televizyon izlemelerini, ebeveynlerin de çocukların izledikleri programları denetlemelerini önermiştir (American Academy of Pediatrics, 1999, 341). Ancak ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar çocukların televizyon karşısında belirtilenlerden daha fazla zaman geçirdiğini göstermektedir.

Ülkemizde çocukların televizyon izleme süresini saptamak amacı ile 400 anaokul ve ilkokul öğrencisi ile yapılan çalışmada çocukların % 62'sinin iki saatten daha fazla, % 8,3'ünün ise günde dört saatten daha fazla televizyon izlediği saptanmıştır. Yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların okul dönemindeki çocuklardan daha fazla televizyon izledikleri belirlenmiştir (Yalçın vd., 2002, 622). Kurugöl ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada ise 3-12 yaş grubundaki çocukların haftada 23.8 saat televizyon izledikleri saptanmıştır (Kurugöl vd., 1994, 23).

Dennison ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada okul öncesi yaş grubundaki kız çocuklarının haftada 12.5, erkek çocukların ise 13.7 saat televizyon izledikleri saptanmıştır (Dennison vd., 2004, 175). Zimmermann ve Christakis yapmış oldukları çalışmada üç yaş grubundaki çocukların günde ortalama 2,2 saat; 3-5 yaş grubundaki çocukların da 3,3 saat televizyon izlediklerini ve üç yaşından önce televizyon izlemenin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu saptamışlardır (Zimmermann, Christakis, 2005, 622). Christakis ve arkadaşları 11 yaşın altındaki çocukların günde ortalama 1.45 saat televizyon izlediklerini belirlemişledir (Christakis vd., 2004, 654).

Çalışmalarda çocukların televizyon izleme süresini etkileyen etmenler de incelenmiştir ve çalışmalar arasında farklılıklar vardır. Çalışmaların bazılarında ebeveynin eğitimi, yaşı, evlilik durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, odasında televizyon bulunma durumu gibi sosyodemografik özelliklerin çocuğun televizyon izleme süresini etkilemediği (Yalçın vd., 2002, 625; Burdette vd., 2003, 896) bazı çalışmalarda ise bu özelliklerden bir kaçının çocukların televizyon izleme sürelerini etkilediği belirlenmiştir (Christakis vd., 2004, 654; Dennison, Jenkins, 2002, 1031).

Yapılan çalışmalar televizyonun denetimsiz olarak izletilmesinin çocuğun psikososyal, fiziksel, bilişsel, cinsel ve kültürel gelişimindeki olumsuz etkileri üzerine odaklanmıştır. Ekranlarda sık sergilenen şiddet içerikli programlar çocuklarda agresif kişiliğin gelişmesine yol açtığı gibi şiddete karşı duyarsızlık, korku gibi duygularda artışa da neden olabilmektedir. Televizyonda şiddet içeren programların fazla izlenmesi çocuklar tarafından dünyanın kötü bir yer olarak algılanmasına, korkuya ve uyku sorunlarına neden olmaktadır. Ebeveynler televizyonun çocukların saldırganlık eğilimlerini arttırdığına inanmaktadırlar (Anderson, 2003, 338; Kuruoğlu, 2001, 125; Arslan, 2004, 4; Cheng vd.,2004, 94). Kontrolsüz televizyon izleme alışkanlığı ile aşırı kilo alımı arasında da bir ilişki vardır. Televizyon reklamlarının cazibesi, çocukların besin değeri düşük ancak kalori içeriği yüksek yiyecekleri tüketme isteği, televizyon karşısında geçirilen hareketsiz saatler ile birleşince çocukluk çağı obezitesi ve bunun istenmeyen sonuçları ortaya çıkabilmektedir (Burdette vd., 2003, 894; Dennison, Jenkins, 2002, 1028). Televizyon ekranlarında sergilenen cinsel içerikli programların artışı ise çocukların çevrelerine karşı erken cinsel ilgi duymalarına ve dolayısı ile aile içi çatışmalara yol açmaktadır (Arslan, 2004, 7).

Çalışma sonuçları televizyon izleme konusunda çocuk sağlığı ile ilgilenen profesyonellere ve ebeveynlere önemli görevler düştüğünü gösterir niteliktedir. Özellikle farklı roller ve ortamlarda pek çok ebeveyn ile etkileşim hâlinde bulunan hemşire-

lerin televizyonun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini bilmesi ve bu konuda aileye eğitim ve danışmanlık vermesi televizyonun çocuk üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmektedir (Gülçiçek, Balcı, 1997, 73).

Okul öncesi dönem, çocukların özdeşim kurabilecekleri bir model arayışı içinde oldukları dönemdir. Bu özdeşim kurma eğilimi, çocukların kişilik gelişimleri açısından hayati bir öneme sahiptir. Kontrolsüz televizyon izleme alışkanlığı ile bilinçsizce ve rasgele seçilmiş yanlış modeller, çocukların kişilik gelişimlerinin sağlıklı olmayan temeller üzerinde şekillenmesine neden olabilmektedir. Ayrıca televizyon izlemeye ilişkin alışkanlık genellikle okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Çocukluk dönemlerinde temelleri atılıp, şekillenmeye başlayan bu kişilik özelliklerinin çocukların yetişkinlik dönemlerinde ve hatta onların tüm yaşamları boyunca da etkisini sürdüreceği dikkate alındığında konunun önemi ortaya çıkmaktadır (Arslan, 2004, 4-5). Ebeveynlere etkili bilgi ve danışmanlık verilebilmesi çocukların televizyon izleme durumlarının ve ebeveyn bilgi, tutum ve uygulamalarının bilinmesine bağlıdır. Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme süreleri ve bunu etkileyen faktörler bilinir ise aşırı televizyon izlemeyi önlemek için gerekli önlemler alınabilir ve televizyonun çocuk üzerindeki olumsuz etkileri azaltılabilir. Çalışmadan elde edilen sonuçların; televizyon izleme konusunda ebeveynlere verilecek eğitim ve danışmanlık içeriğinin belirlenmesinde veri oluşturabileceği ve konuya dikkat çekerek toplumsal duyarlılığı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Anaokulunu giden 3–6 yaş grubu çocukların televizyon izleme durumları ve bunu etkileyen etmenlerin saptanması amacı ile yapılmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu çalışma anaokulunu giden 3–6 yaş grubu çocukların televizyon izleme durumları ve bunu etkileyen etmenlerin saptanması amacı ile tanımlayıcı ve kesitsel olarak planlanmıştır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet yürüten resmi anaokulları "Konak Zübeyde Hanım Anaokulu" ve "Karşıyaka Sezai Gönül Akdağ Anaokulunda" 2004–2005 öğretim yılında Aralık 2004- Şubat 2005 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Televizyon izleme alışkanlığının 3–6 yaş döneminde gelişmesi nedeni ile bu yaş dönemindeki öğrenciler çalışma kapsamına alınmıştır. Orta-düşük sosyo-ekonomik gruptan Konak Zübeyde Hanım Anaokulu (n=320) ve orta-yüksek sosyo- ekonomik gruptan Karşıyaka Sezai Gönül Akdağ Anaokulunda (n=90) eğitim gören toplam 410 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü süre içerisinde kaydının silinmesi veya başka nedenlerle okula gelmeyen öğrencilere ulaşılamamıştır. Her iki okulda eğitim gören 410 öğrencinin velisine anket formu gönderilmiş ancak anket formlarının % 44,4'ü eksiksiz olarak doldurularak geri dönmüştür.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı

Sosyodemografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ebeveynlerin Yaş Ortalaması	33,7	
Ebeveynlerin Eğitim Durumu		
İlkokul	11	6,0
Ortaokul	16	8,8
Lise	73	40,1
Üniversite ve Üstü	82	45,1
Ebeveynlerin Cinsiyeti		
Kadın	145	79,7
Erkek	37	20,3
Ebeveynlerin Medeni Durumu		
Evli	174	95,6
Bekâr	8	4,4
Sosyoekonomik Durumu		
Gelir Giderden Az	13	7,1
Gelir Gidere Eşit	122	67,0
Gelir Giderden Fazla	47	25,8
Anaokuluna Giden Çocuğun Yaşı	3,1	
Üç	8	4,4
Dört	26	14,3
Beş	75	41,2
Altı	73	40,1
Ebeveynlerin Çocuk Sayısı		
Bir	105	57,7
İki	66	36,3
Üç ve Üstü	11	6,0
Toplam	182	100

Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin bazı sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Ebeveynlerin yaş ortalaması 33,7'dir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin % 79,7'sini anneler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin % 45,1'i üniversite mezunudur. Ailelerin % 67'sinin sosyoekonomik durumu orta düzeyde olup % 57,7'sinin bir çocuğu vardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması ise 3,1 olup öğrencilerin % 41,2'sini beş yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu 25 soru ve iki bölümden oluşmaktadır.

Bölüm 1-Sosyodemografik Özellikler: Bu bölüm ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, evlilik durumu, eğitim durumu, gelir durumu, mesleği, yaşadığı yer, çocuk sayısı gibi sosyodemografik özelliklerini ve anaokuluna giden çocuğun yaşını belirlemek amacı ile hazırlanan on sorudan oluşmaktadır.

Bölüm 2-Televizyon İzleme Durumu: Bu bölüm çocuğun televizyon izleme durumu ve ebeveynlerin televizyon izleme konusundaki tutum ve uygulamalarını saptamak için hazırlanmış olup 11 kapalı uçlu, dört açık uçlu toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Sorular; evde ve çocuğun odasında televizyon bulunma durumu, evde bulunan televizyon sayısı, ebeveynlerin ve çocuğun televizyon izleme süresi, televizyon izlemek için çocuğun ebeveyninden izin isteme durumu, en çok sevilen programlar, televizyon izleme nedenleri, televizyonu kimlerle izledikleri, ebeveynin çocuğu ile birlikte televizyon izleme durumu, yemek yerken televizyon izleme durumu, ebeveyn ve çocuğun boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ve ebeveynlerin cinsellik ve şiddet içeren programlar hakkındaki düşüncelerini tanımlayıcı niteliktedir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce kurumlardan izin alınmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlere Aralık 2004-Şubat 2005 tarihleri arasında anketler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyodemografik özellikleri tanımlayan sorular yüzde ile (%) değerlendirilmiştir.

Çocukların televizyon izleme süreleri ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki iki değişkenli özelliklerde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile çok değişken olduğunda varyans analizi ile incelenmiştir. Ebeveynlerin televizyon izleme süreleri ile çocukların televizyon izleme süreleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Bağımlı Değişken: Çocukların televizyon izleme süreleri

Bağımsız Değişken: Ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, evlilik durumu, eğitim durumu, gelir durumu, mesleği, yaşadığı yer, çocuk sayısı, evde bulunan televizyon sayısı, çocuğun odasında televizyon bulunma durumu, çocuğun yaşı, ebeveynin televizyon izleme süresi

Bulgular

Tablo 2: Evde Bulunan Televizyon Sayısının Dağılımı

Evde Bulunan Televizyon Sayısı	Sayı (n)	Yüzde %
Bir	36	19,8
Birden fazla	146	79,2
Toplam	182	100,0

Araştırma kapsamına alınan çocukların hepsinin evinde televizyon vardır (% 100). Çocukların % 79,2'sinin evinde ise birden fazla televizyon bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 3: Çocuğun Odasında Televizyon Bulunma ve Çocuğun Televizyon İzlemek İçin Ebeveyninden İzin İsteme Durumu

Çocuğun OdasındaTelevizyon Bulunma Durumu	Sayı	Yüzde %
Var	46	25,7
Yok	136	74,7
Toplam	**182**	**100**
Çocuğun Televizyon İzlemek İçin Ebeveyinden İzin İsteme Durumu		
İstiyor	**80**	**44,0**
İstemiyor	**102**	**56,0**
Toplam	182	100

Çalışmaya katılan çocukların % 25,3'ünün odasında televizyon bulunmaktadır. Çocukların % 56'sı televizyon izlemek için ebeveyninden izin istememektedir (Tablo 3).

Tablo 4: Ebeveynlerin Çocukları İle Birlikte ve Yemek Yerken Televizyon İzleme Durumlarının Dağılımı

Çocukları İle Birlikte Televizyon İzleme Durumları	Sayı	Yüzde %
İzliyor	178	97,8
İzlemiyor	4	2,2
Toplam	**182**	**100**
Yemek Yerken Televizyon İzleme Durumları		
İzliyor	**95**	**52,2**
İzlemiyor	**87**	**47,8**
Toplam	182	100

Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin % 97,8'si çocukları ile birlikte televizyon izlediklerini, % 52,2'si ise yemek yerken televizyon izlediklerini belirtmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 5: Ebeveynlerin Cinsellik ve Şiddet İçeren Programlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin Seks ve Şiddet İçeren Programlara İlişkin Görüşleri	Sayı	Yüzde %
Karşıyım	174	95,4
Fikrim yok	8	4,4
Toplam	**182**	**100**

Ebeveynlerin % 95,6'sı şiddet ve cinsellik içeren programları çocukların izlemesine ve bu programların çocukların izleyebilecekleri saatlerde yayınlanmasına karşı olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 6: Ebeveynlerin ve Çocukların En Çok İzledikleri Programların Dağılımı

Programlar (n=182)	Ebeveynler		Çocuklar	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde(%)
Haberler	81	44.5	-	-
Sinema	32	17,5	7	3,8
Dizi filmler	118	64,8	100	54,9
Çizgi filmler	2	1,0	144	74,1
Yarışma	25	13,7	3	1,6
Eğlence	23	12,6	9	4,9
Belgesel	35	13,7	14	7,6
Reklam	-	-	4	2,1

• Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin % 64,8'i dizi film, çocukların % 79,1'i ise çizgi film izlemekten hoşlanmaktadır (Tablo 6).

Tablo 7: Ebeveynlerin Televizyon İzleme Nedenlerinin Dağılımı

Ebeveynlerin Televizyon İzleme Nedenleri (n=182)	Sayı (n)	Yüzde %
Eğlenmek	75	41,2
Bilgi edinmek	85	46,7
Boş zamanları değerlendirmek	49	29,9
Dinlenmek	14	7,6
Alışkanlık	20	10,9

• Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Ebeveynlerin % 46,7'si bilgi edinmek, % 41,2'si eğlenmek için televizyon izlediklerini belirtmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 8: Ebeveynlerin ve Çocukların Boş Zamanlarında Yaptıkları Faaliyetlerin Dağılımı

Boş Zamanlarda Yaptıkları Faaliyetler (n=182)	Ebeveynler		Çocuklar	
	Sayı	%	Sayı	%
Kitap okumak	95	52,1	-	-
Müzik dinlemek	14	7,6	5	2,7
Gezintiye çıkmak	67	36,8	23	12,6
Televizyon izlemek	**48**	**26,3**	**67**	**36,8**
El işi/ev işi yapmak	42	23,0	-	-
Sinema-tiyatroya gitmek	14	7,6	4	2,1
Oyun oynamak	45	24,7	145	79,6
Spor –yürüyüş yapmak	7	3,8	2	1,09
Resimli kitapları incelemek	-	-	12	6,5
Resim gibi faaliyetler ile uğraşmak	-	-	95	52,1

• Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Ebeveynlerin % 52,1'i boş zamanlarında kitap okuduğunu, % 26.3'ü ise televizyon izlediğini belirtmiştir. Ebeveynlerin % 79,6'sı çocuklarının boş zamanlarını oyun oynayarak, % 36,8'i de televizyon izleyerek geçirdiğini belirtmiştir (Tablo 8).

Tablo 9: Ebeveynlerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Çocukların Televizyon İzleme Sürelerinin Karşılaştırılması

Sosyademografik Özellikler	n	X	SS	p	t	F
Ebeveynlerin Eğitim Durumu						
İlkokul	11	3,27	1,21	0,725		0,910
Ortaokul	16	2,34	1,04			
Lise	73	2,58	1,24			
Üniversite ve Üstü	82	2,51	1,86			
Ebeveynlerin Cinsiyeti						
Kadın	145	2,53	1,27	0,46	,748	
Erkek	37	2,74	2,33			
Ebeveynlerin Medeni Durumu						
Evli	174	2,57	1,55	0,83	,212	
Bekâr	8	2,69	1,25			
Sosyoekonomik Durumu						
Gelir Giderden Az	13	2,92	1,50	0,475		1,225
Gelir Gidere Eşit	122	2,45	1,23			
Gelir Giderden Fazla	47	2,80	2,15			
Çocuğun Yaşı						
Üç	8	1,81	0,88	0,633		,795
Dört	26	2,48	1,28			
Beş	75	2,58	1,85			
Altı	73	2,67	1,32			
Ebeveynlerin Çocuk Sayısı						
Bir	105	2,51	1,71	0,377		0,350
İki	66	2,70	1,34			
Üç ve Üstü	11	2,40	0,80			
Ebeveyn Yaşı						
25-34	111	2,72	1,76	0,215		1,550
35-44	67	2,31	1,09			
45 ve üstü	4	2,88	0,85			

Sosyodemografik Özellikler

Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu, çocuk sayısı, sosyoekonomik durumu, çocuğun yaşı ile çocuğun televizyon izleme süresi arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($p > 0.05$) (Tablo 9).

Tablo 10: Evde Bulunan Televizyon Sayısına Göre Çocukların Televizyon İzleme Sürelerinin Karşılaştırılması

Evde Bulunan Televizyon Sayısı	n	X	SS	p	t
Bir	36	2,61	1,14	0,873	,160
Birden fazla	146	2,56	1,62		

Evde bulunan televizyon sayısı ile çocukların televizyon izleme süreleri arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur (p>0.05) (Tablo 10).

Tablo 11: Çocuğun Odasında Televizyon Bulunma Durumuna Göre Çocukların Televizyon İzleme Sürelerinin Karşılaştırılması

Çocuğun Odasında Televizyon Bulunan Durumu	n	X	SS	p	t
Var	46	2,87	2,33	0,132	1,511
Yok	136	2,47	1,15		

Çocuğun odasında televizyon bulunma durumu ile çocukların televizyon izleme süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p>0.05) (Tablo 11).

Tablo 12: Çocukların ve Ebeveynlerin Televizyon İzleme Süreleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	Min.	Max.	X	SS	r	r^2	p
Çocukların TV İzleme Süreleri	0,50	15	2,58	1,54	0,33	0,10	0,00
Ebeveynlerin TV İzleme Süreleri	0,50	16	4,08	2,36			

Çocukların ve ebeveynlerin televizyon izleme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon belirtme katsayısı 0,10'dur. Ebeveynlerin televizyon izleme süreleri çocukların televizyon izleme sürelerindeki değişimin % 10'unu açıklamaktadır (Tablo 12).

Tartışma

Bu çalışmada 3–6 yaş dönemindeki çocukların günde 2,58 ± 1,54 saat televizyon izledikleri saptanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların % 47.80'i iki saatten fazla televizyon izlemektedir. Çalışmadan elde edilen bilgiler diğer çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yalçın ve arkadaşları (2002) tarafından 400 anaokulu ve ilkokul öğrencisi ile yapılan çalışmada, 3–6 yaş grubundaki çocukların günde 2.19± 1.84 saat televizyon izledikleri ve bu çocukların % 65,2'sinin iki saatten fazla televizyon önünde kaldığı belirlenmiştir. Kurugöl ve arkadaşları (1994) tarafından 3-12 yaş grubundaki 455 çocuk ile yapılan bir çalışmada ise çocukların haftada 23.8 saat televizyon izledikleri saptanmıştır. Dennison ve arkadaşları (2004) okul öncesi yaş grubundaki kız çocuklarının haftada 12.5, erkek çocukların ise 13.5 saat televizyon izlediklerini saptamışlardır. Christakis ve arkadaşları (2004) 11 yaşın altındaki çocukların günde ortalama 1.45 saat televizyon izlediklerini belirlemişlerdir. Cheng ve arkadaşlarının (2004) 830 ebeveyn ile yaptıkları çalışmada ebeveynlerin % 25'i en küçük çocuğunun hiç televizyon izlemediğini belirtmesine rağmen, çocukların günde ortala-

ma 2.56 saat televizyon izledikleri ve okul öncesi yaş grubundaki çocukların daha fazla televizyon izledikleri belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerin hepsinin evinde televizyon bulunmakta, ailelerin yarısından fazlasının (% 55,5) evinde ise iki televizyon bulunmaktadır (Tablo 2). Amerikan Pediatri Akademisinin çocukların odasında televizyon bulunmamasını önermesine rağmen çalışmaya katılan çocukların % 25,3'ünün odasında televizyon bulunduğu belirlenmiştir. Yalçın ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında da ailelerin % 49,7'sinin evinde iki televizyon bulunduğu ve çocukların % 21,4'ünün odasında televizyon olduğu saptanmıştır. Christakis ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında da çocukların % 26'sının odasında televizyon bulunduğu belirlenmiştir. Evde birden fazla televizyon bulunması, ayrıca çocuğun odasında da televizyon olması ebeveynlerin çocukların televizyon izleme süresini ve izledikleri programları gözlemlemelerini kısıtlayıcı olabilir

Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin % 56'sı televizyon izlemek için çocuklarının kendilerinden izin istemediklerini belirtmiştir (Tablo 3). Yalçın ve arkadaşlarının çalışmasında (2002) da ailelerin % 15,3'ünün evinde televizyon izlemeye ilişkin bir kural olmadığı belirtilmiştir. Christakis ve arkadaşlarının (2004) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin ancak % 22'sinin çocuklarının televizyon izleme süresi ile ilgili sınırlamalar getirdiği belirlenmiştir. Cheng ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında ebeveynlerin % 53'ü çocuklarının televizyonda izledikleri programları sınırlandırdıklarını belirtmiştir. Çocukların televizyon izlemek için ebeveynden izin istememesi ve evde bu konuda kuralların olmaması ebeveynlerin bu konunun önemini kavrayamamalarına bağlı olabilir. Ancak bu şekilde belirli kuralların olmaması çocukların kendilerini her programı izleme konusunda özgür hissetmelerine ve televizyon izleme konusunda seçicilik davranışının gelişmemesine neden olabilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin % 97,8'si çocukları ile birlikte televizyon izlediklerini, belirtmişlerdir. Cheng ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında okul öncesi yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin % 57'sinin çocuğu ile birlikte televizyon izlediği saptanmıştır. Yalçın ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında ebeveynlerin % 42,7'sinin çocuğu ile birlikte televizyon seyrettiği ve izlenen programın içeriğini çocuğu ile paylaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklar ile birlikte televizyon izlemesi ve izlenilen programın içeriğinin birlikte tartışılması çocuğun kurmaca ile gerçeği ayırt edebilmesine ve olayları anlayabilmesine yardımcı olabilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve dolayısı ile çocukların yarısından fazlası (% 52,2) yemek yerken televizyon izlemektedir. Christakis (2004) ve arkadaşlarının çalışmasında da ebeveynlerin % 30'u, yemek yerken televizyon izlemektedir. Yemek yerken televizyon izleme davranışının yaygın olması; bu davranışın bir alışkanlık halini almasına bağlı olabilir.

Ebeveynlerin % 95,6'sı şiddet ve cinsellik içeren programları çocukların izlemesine ve bu programların çocukların izleyebilecekleri saatlerde yayınlanmasına karşı olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 5). Yalçın ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında ebeveynlerin % 43,3'ü programlarda şiddetin tekrarlandığını, % 31,6'sı programların çocuğu duygusal olarak etkilediğine inandığını belirtmiştir. Cheng ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında ebeveynlerin % 53'ünün şiddet içeren, % 81'inin cinsellik içeren programları çocuklarının izlemesini kısıtladığı ancak ebeveynlerin % 73'ünün yine de çocuklarının şiddet ve cinsellik içeren programları izlediğine inandıkları saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu, çocuk sayısı, sosyoekonomik durumu, çocuğun yaşı, evde bulunan televizyon sayısı, çocuğun odasında televizyon bulunma durumu ile çocuğun televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların televizyon izleme sürelerini etkileyen etmenler konusunda çalışmalar arasında farklılıklar vardır. Yalçın ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında, ebeveynin ve çocuğun sosyodemografik özelliklerinin, çocuğun televizyon izlemeye başlama yaşının ve uyuma süresinin, çocuğun odasında televizyon bulunma durumunun çocuğun televizyon izleme süresini etkilemediği, ancak annenin ve kardeşinin televizyon izleme süresinin çocuk için etkili bir faktör olduğu ve bunun da çocukların ebeveynlerini ve kardeşlerini rol model olarak görmesine bağlı olduğu belirtilmiştir. Dennison ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında ise yaşları arttıkça çocukların daha fazla televizyon izledikleri ve odasında televizyon bulunan çocukların odasında televizyon bulunmayan çocuklardan haftada 4,6 saat daha fazla televizyon izledikleri belirtilmiştir. Burdette ve arkadaşları (2003) ile Christakis ve arkadaşlarının (2004) çalışmalarında ise ebeveyn eğitim ve gelir düzeyinin etkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalara göre eğitim ve gelir düzeyi düşük ebeveynlerin, televizyonu eğitici ve eğlendirici buldukları ve başka seçenekleri olmadığı için çocuklarının televizyon izlemelerini onayladıkları belirtilmiştir. Çalışmada yapılan korelasyon analizi sonucu ebeveynlerin televizyon izleme süreleri ile çocukların televizyon izleme süreleri arasında zayıf bir ilişki görülmüştür. Bu zayıf ilişkinin etkileme oranını saptamak amacı ile yapılan ileri analizde, ebeveynlerin televizyon izleme sürelerinin çocukların televizyon izleme sürelerini ancak % 10 etkilediği saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar:

Yapılan araştırma sonucunda;

• 3–6 yaş dönemindeki çocukların günde 2,58 ± 1,54 saat televizyon izledikleri saptanmıştır.

• Ebeveynlerin günde 4,08 ± 2,36 saat televizyon izledikleri saptanmıştır

• Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, medeni durumu, çocuk sayısı, sosyoekonomik durumu, çocuğun yaşı ve devam ettiği anaokulu, evde bulunan televizyon sayısı, çocuğun odasında televizyon bulunma durumu ile çocuğun televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

• Ebeveynin televizyon izleme süresi ile çocuğun televizyon izleme süresi arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler:

• Sağlık profesyonellerinin ebeveynlere televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri konusunda eğitim ve danışmanlık vermeleri,

• Ebeveynin televizyon izleme süresi ile çocuğun televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğundan; ebeveynlerin kendi televizyon izleme sürelerini sınırlandırmaları,

• Ebeveynlerin çocuğun odasında televizyon bulunmaması, televizyon karşısında yemek yenilmemesi gerektiğinin bilincini oluşturmaları,

• Ebeveynlerin çocukların izledikleri programları onlarla birlikte izlemesi ve programların içeriğini onlarla tartışması,

• Ailelerin çocukların izleyecekleri programları sınırlandırmaları,

• Televizyon izleme konusunda aile içinde belli kuralların olması,

• Bu çalışmanın daha büyük bir örneklemde tekrarlanması önerilebilir.

Kaynakça

American Academy of Pediatrics (1999). "Committee on Communication, Media Education", **Pediatrics**, 104, (2), ss.341–343

ANDERSON, Daniel (2003). "The children's television act: a public policy that benefits children", **Applied Developmental Psychology**, 24, ss. 337–340

ARSLAN, Ali (2002–2004) "Bir Sosyolojik Olgu Olarak Televizyon", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 1, (1), ss. 1–15

BURDETTE, Hillary, WHİTAKER, Robert, KAHN, Robertand HARVEY-BERİNO, Jean (2003). Association of Maternal Obesity and Depressive Symptoms with Television Viewing Time in Low-İncome Preschool Children", **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, 157, (9), ss. 894–843

CHENG, Tina, BRENNER, Ruth, WRIGHT, Joseph, SACHS, Cheryl, MOYER, Patricia and RAO, Malla (2004). "Children's Violent Television Viewing: Are Parents Monitoring?", **Pediatric**s, 114, (1),ss. 94–99

CHRISTAKIS, Dimitri, EBEL, Beth, RIVARA, Frederick and ZIMMERMAN, Frederick (2004), "Television, Video, And Computer Game Usage in Children Under 11 Years of Age" **The Journal of Pediatrics**, November, ss. 652–656

DENNİSON, Barbara, ERB, Tara and JENKINS, Paul (2002). "Television Viewing and Television in Bedroom Associated with Overweight Risk Among Low-İncome Preschool Children", **Pediatrics**, 109, (6), ss.1028–1034

DENNİSON, Barbara, RUSSO, Theresa, BURDİCK, Parrick, JENKINS, Paul

(2004). "an ıntervantion to reduce television viewing by preschool children", **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, 158, (2), ss.170–178

GÜLÇİÇEK, Sakine, BALCI, Serap (1997). "Çocukların Televizyondan Olumlu Yönde Etkilenmesini Sağlamak İçin Anneye Verilen Hemşirelik Eğitiminin Değerlendirilmesi", IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu, Kıbrıs

KURUGÖL, Zafer, YENİGÜN, Ayşe, KUSİN, Nesrin, ÖZGÜR, Tuğrul (1994). " Üç-Oniki Yaş Grubu Çocuklar Üzerine Televizyonun Etkileri Ve Ailelerin Televizyon Hakkındaki Düşünceleri", **Türk Pediatri Arşivi**, 29, (1), ss. 23–29

KURUĞOLU, Huriye (2001). "Televizyonun Çocuklara Olumsuz Etkileri", **Karizma Üç Aylık Düşünce Dergisi**, 7, Temmuz-Ağustos-Eylül, ss.122–129

VESSEY, Judith, YİM-CHİPLIS, Paula, MACKENZIE, Nancy (1998). " Effects of Television Viewing on Children's Development", **Pediatric Nursing**, 24, (5), ss. 483–486

YALÇIN, Sıddıka Songül, TUĞRUL, Belma, NAÇAR, Nazire, TUNCER, Murat ve YURDAKÖK, Kadriye (2002). "Factors that Affect Television Viewing Time in Preschool and Primary Schoolchildren", **Pediatrics International**, 44, ss. 622–627

YAVUZER, Haluk (2003). **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, ss. 221–225

ZIMMERMAN, Frederick, CHRİSTAKIS, Dimitri (2005). " Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes a Longitudinal Analysis of National Data", **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, 159, (7), ss. 619–624

THE ANALYSE OF PRESCHOOL CHILDREN'S TELEVISION WATCHING AND THE EFFECTS

Candan ÖZTÜRK*

Gonca KARAYAĞIZ**

Abstract

The study, aimed to analyze the television viewing attitudes of 3-6 age group kindergarten children and the relevant factors, and therefore it was designed as descriptive and cross-sectional. Study samples consist of 410 children, mainly from a lower-middle class kindergarten, Konak Zübeyde Hanım Anaokulu (n=320), and an upper-middle class kindergarten, Karşıyaka Sezai Gönül Akdağ Anaokulu (n=90). Parental questionnaires were sent to the parents of children in both kindergartens; however, only 44% were properly and fully answered and sent back. Questionnaires were used for collecting study data and qualified as descriptive in the sense of sociodemographic characteristics and television viewing attitudes.

It was found that all children in the study watched TV for 2,58 ± 1,54 hours a day. There was no significant difference between age, gender, education, marital status, the number of children, social status of the parents, the number of TV sets in the house, the presence of a TV set in the child's room and the duration of TV viewing. In the study, it was concluded that there was a meaningful but little relation between the duration of parents' TV viewing and the duration of child's TV viewing.

Key Words: Child, television, mass media, kindergarten

* Assistant Professor.; D.E.Ü. School of Nursing, Balçova /İzmir
** D.E.Ü. School of Nursing, Balçova / İzmir

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KOPYA ÇEKME DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şaban ÇETİN*

Özet

Kopya çekme, bugün eğitim sisteminin her kademesinde gözlemlenen, neredeyse öğrenciler tarafından öğrencilik yaşamının bir parçası gibi kanıksanmış, sistem için önemli bir sorun teşkil eden istenmeyen bir davranıştır. Bu çalışmayla, üniversite öğrencilerinin kopya çekme konusundaki görüşleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Genel tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmada; veriler, araştırmacının geliştirdiği 42 maddeden oluşan beşli likert tarzında bir ölçme aracı ve kopya çekmeye yönelik tutum ölçeğiyle, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinin 1.,2. ve 3. sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak katılan 300 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun her ders olmasa da bazı derslerin sınavında kopya çektikleri, öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumlarının, cinsiyet, devam ettikleri sınıf, bölüm derslerini önemli bulma durumu, bölümden memnun olma durumu ve derslere yönelik başarı algılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kopya çekme, kopya çekmeye yönelik tutum, başarı

Giriş

İnsan davranışlarının temelinde ihtiyaçlar yatar. İhtiyaçlar, onları gidermeye iten dürtüleri yaratırlar. Dürtüler sonunda belli yönde etkinlik eğilimi olan güdüler oluşur ve insan uygun durumlarda güdüleri yönünde davranışa geçebilir. Başarma veya başarılı olma da bir ihtiyaçtır. Başarılı olma ihtiyacının olumsuz yönü, "başarısızlık korkusu", "başarısızlıktan kaçınma" dır. Her ikisi de insanlarda farklı düzey ve şiddette bir arada bulunabilir. Eğer bir kişinin belli bir durum karşısında başarma ihtiyacı o kişinin başarısızlıktan kaçınma ihtiyacından daha yüksekse, o kişi; sonuçta istenmedik bir durum ve davranış ortaya çıksa bile bütün tehlikeleri göze alıp başarmayı deneyecektir. (Ercan, 2003, 112).

Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü; davranışın, davrananın, karşısındakinin, davranışın oluştuğu ortamın özelliklerine göre değişen şekilde, toplumun yazılı olan-olmayan kuralları ile ilgili bireysel yargılardır. İstenen davranışı "bana göre" olmaktan çıkaran kurallardır.

* Dr.; Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Bunların olumsuz etkileri de derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, "yıkıcı olmayan" dan, "çok yıkıcı olana" doğru sıralanır. Davranışın yanlışlığı; yerine, zamanına ve sonuçlarına göre değişir. Amaçlanan sonuca zarar verici olmayanlar, yanlış davranışlar olarak görülmeyebilir (Başar, 2003, 117).

Bu bağlamda kopya çekmenin, istenmeyen davranışlar sıralamasında ilk sıralarda yer alan ve eğitim sistemi açısından önemli bir problem teşkil eden ve önemsenmesi gereken davranışlardan olduğu söylenebilir. Çünkü istenmeyen davranışlardan bazıları en büyük etkiyi davranışı yapan üzerinde gösterir. Bazıları da öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler. Bu açıdan bakıldığında, kopya çekme davranışının bir çok değişken üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Eğitsel anlamda kopya; bireyin sözde başarılı olma amacına hizmet edecek veya başarısız olmasını engelleyecek, farklı şekillerde usulsüzce elde edilen bilgi, belge veya materyali fütursuzca kullanması olarak tanımlanabilir. Bu anlamda kullanılan bilgi, belge veya materyalin amaca hizmet dışında bir değeri söz konusu değildir, yalnızca sözde başarı yolunda kullanılan bir araçtır.

Kopya çekme davranışı, bir taraftan öğrencinin gerçek öğrenmesini ve başarıyı tatmasını engellerken, diğer taraftan öğrencinin suçluluk duygusuyla birlikte, kendi iç dünyasıyla çatışmasına sebep olmaktadır. Ayrıca kopya, sınıfın gerçek başarısının belirlenmesini güçleştirmekte ve bu yönde bir belirsizlik oluşturmaktadır.

Lickona (1991) kopya çekmenin neden yanlış olduğunu ve doğurduğu sonuçları şu şekilde açıklamaktadır (Akt:Tan, 2001, 33);

1. Kopya çekmek nihayetinde kişinin kendisine olan saygısını azaltır; çünkü bir insan kopya gibi hak etmediği yollardan hakkettiği şeylerle gurur duyamaz.

2. Kopya çekmek her şeyden öce bir yalandır, çünkü kopya çekmek; olduğunuzdan daha bilgili olarak düşünüleceğinizden dolayı diğer insanları aldatmaktır.

3. Kopya çekmek, öğrencinin verilecek ödevleri yapacağı konusunda öğretmenin güvenini yok eder. Öğretmende güvensizlik duygusunun oluşması, öğretmen ve sınıf arasındaki tüm ilişkiyi de zedeleyebilir.

4. Kopya çekmek, kopya çekmeyenlere yapılan bir haksızlıktır.

5. Eğer öğrenci kopya çekiyorsa, ileriki hayatta karşılaştığı diğer olaylarda da kopya çekme gibi aldatıcı davranışlarda bulunma ihtimali artar. Çok yakın arkadaşlık ilişkilerinde bile bu durum genellenebilir.

Kopya çekmenin sadece Türk Millî Eğitim sisteminin değil tüm ülkelerin eğitim sistemleri için önemli bir sorun olarak ele alındığı söylenebilir. Nitekim yurt dışında konu üzerinde 1928 yılından bu yana araştırmaların giderek yoğunlaştığı gözlenmektedir. Yapılan bir çok çalışmada üniversite öğrencilerinin %40 ile %88 arasında kopya davranışını devam ettirmekte olduğu ortaya konmuştur. Ülkemizde konu ile ilgili Selçuk (1995), Yeşilyaprak ve Öztürk (1996), Külahçı (1996), Dirik (1997), Yıldırım (1998), Oksal ve Bilgin (1999), Tan (2001) Akdağ ve Güneş (2002), Kaymakcan (2002) ve Semerci (2004)'nin araştırmalarına rastlanmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalar sayıca yeterli olmamakla birlikte, araştırma sonuçları, yurt dışındaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ve kopya çekme davranışının okullarda

devam etmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Okullarda artarak devam eden kopya olayına ilişkin etkin ve işlevsel önlemler alınabilmesi için bu konuda yapılmış nitelikli araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada, konuya farklı bir bakış açısıyla katkı sağlamak, konuya daha çok dikkat çekmek ve benzer konuda farklı yöndeki araştırmalara zemin hazırlamak amacıyla üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışları, farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kopya çekme konusunda görüş ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Üniversite öğrencilerinin kopya çekme nedenlerine, kopya çekme alışkanlığı ve kopya çekmede kullandıkları tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Üniversite öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutumları nasıldır?

3. Üniversite öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, sınıf kademelerine, öğretmenlik mesleğini seçme nedenine, bölümde okutulan dersleri önemli bulma durumuna, bölümünden memnun olma durumuna, derslerde kopya çekme durumuna ve derslerdeki başarı algılarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Genel tarama modelinin kullanıldığı, betimsel nitelikteki bu araştırmayla, üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışları farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2005-2006 öğretim döneminde, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random olarak belirlenmiş bölümlerin 1.,2. ve 3.sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Belirlenen bölümlerdeki öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak ölçme aracı uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikle araştırma için veri toplamayı sağlayacak aracın geliştirilmesi amacıyla 100 kişilik bir öğrenci grubundan niçin kopya çektikleriyle başlayan ve kullandıkları tekniklere kadar uzanan açıklayıcı yazılar yazmaları istenmiş, bu yazılanların analizi sonucunda kopya ile ilgili "öğrenci, öğretmen, sınav ortamı ve sınav süreci" olmak üzere 4 faktörde toplam 42 maddeden oluşan beşli likert tarzında bir anket geliştirilmiştir. Bu anket 200 kişilik bir deneme grubuna geçerlik ve güvenirlik açısından uygulanmış, anketin 3 faktöre yönelik toplam variyansı açıklama oranı .40 ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .91olarak bulunmuştur.

Ayrıca öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan 1995 yılında Yeşilyaprak ve Öztürk tarafından geliştirilen ölçeğin tekrar güvenirlik çalışması yapılmış ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .81 bulunmuştur. Araştırmayla ilgili asıl uygulama Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinin 1.,2. ve 3.sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak katılan 300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçekte olumlu cümleler "Kuvvetle Katılırım" seçeneğinden "Asla Katılmam" seçeneğine doğru 5,4,3,2,1, şeklinde puanlanırken, olumsuz cümlelerde bunun tam tersi bir yol izlenerek "Kuvvetle Katılırım" seçeneğinden "Asla Katılmam" seçeneğine doğru 1,2,3,4,5, şeklinde puanlanmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiş, verilerin analizinde t testi ve tek yönlü variyans analizi tekniklerinden yararlanmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı a= 0.05 düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak elde edilen bulgular ile bu bulgularla ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

1.Öğrencilerin Kopya Çekme Nedenleri İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin kopya çekme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kopya Çekme Nedenleriyle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	GÖRÜŞLER (N: 300)	X	ss
ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ NEDENLER	1.Düşük not almama isteği	4,34	,86
	2.Ders çalışmaktan zevk almamak	3,24	1,12
	3.Ders çalışsa bile başarısız olmaktan korkmak	3,11	1,28
	4.Zayıf not alarak arkadaşlarının yanında küçük düşmemek	2,27	1,18
	5.Kopya çeken arkadaşları arasında kabul görmek	1,69	,93
	6.Kopya çekmeyi başarıya götüren kolay yol olarak görmek	2,42	1,23
	7.Kopya çekmeyi bir güç gösterisi olarak algılamak	1,83	1,04
	8.Kopya çekmeyi öğrenci olmanın bir parçası olarak görmek	2,33	1,17
	9.Ders çalışmayı alışkanlık hâline getirmemiş olmak	3,30	1,21
	10.Kopya çekmeyi tedbir unsuru olarak görmek	3,01	1,04
	11.Sınıfta edindiği başarılı öğrenci statüsünü korumak	2,31	1,03
	12.Ailenin başarı beklentisini boşa çıkartmama isteği	3,14	1,20
	13.Dersten kalma korkusu	3,96	1,13
	14.Kopya çekerek elde edilen nottan zevk almak	2,19	1,16
	15.Kopyayı eğitim sisteminin bir parçası olarak algılamak	2,26	1,21
	16.Verilen dersin dersi geçme dışında işine yaramayacağı inancı	3,42	1,17
	ORTALAMA	2,80	,55

ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ NEDENLER	17.Öğretmene sınav konusunda güvenmeme	2,74	1,14
	18.Öğretmenin kıt not vermesi	3,17	1,20
	19.Geçmişte fazla öğrenci bırakması	3,40	1,18
	20.Sınavı öğrenciyi bırakmak amaçlı yaptığı inancı	2,85	1,35
	21.Sınavın geniş kapsamlı tutulması	3,46	1,08
	22.Ezbere dayalı bir yaklaşımın izlenmesi	3,84	1,14
	23.Dersin "zor ders" olduğu inancının benimsetilmesi	3,56	1,21
	24.Öğretmenin değerlendirme kriterlerini kendisine göre şekillendirmiş olması	3,28	1,21
	25.Derste anlatılanlarla sınavda sorulanların örtüşmemesi	3,04	1,23
	26.Öğretmenin aynı soruları kullanması	2,75	1,27
	27.Sınav sorularının gruplandırılmaması	2,68	1,09
	28.Ders öğretmenini sevmemek	2,72	1,19
	29.Sınavda gerekli ip uçlarının verilmemesi (formül vb.)	3,25	1,27
	30.Öğretmenin kopya çeken öğrenciler hakkında herhangi bir işlem yapmaması	3,13	1,35
	ORTALAMA	3,13	,70
SINAV ORTAMI VE SINAV SÜRECİ İLE İLGİLİ NEDENLER	31.Sınıfların kalabalık olması	3,46	1,28
	32.Oturma düzeninin kopya çekmeye elverişli olması	3,42	1,21
	33.Öğrencinin dilediği yere oturabiliyor olması	3,16	1,23
	34.Sınav öncesi salonların kontrol edilmemesi	3,30	1,26
	35.Görevlilerin sınavı yeterince önemsememesi	3,01	1,26
	36.Görevlilerin oturduğu yerden sınavı yönetmesi	3,02	1,33
	37.Görevlinin sınavı yapılan ders hakkında bilgi sahibi olmaması	2,80	1,23
	38.Sınav süresinin fazla tutulması	2,50	1,22
	39.Kontrol edilmeksizin öğrencilerin sınav salonlarına alınması	2,82	1,20
	40.Ders dokümanlarının öğrencilerin yanlarında bulunmasına göz yumulması	2,71	1,27
	41.Sınavda uyulması gereken kuralların belirtilmemesi	2,31	1,13
	42.Görevli sayısının yetersiz olması	2,68	1,22
	ORTALAMA	2,93	,86

Hiç Katılmıyorum	(1)	1.00-1.80
Katılmıyorum	(2)	1.81-2.60
Kısmen Katılıyorum	(3)	2.61-3.40
Büyük Ölçüde Katılıyorum	(4)	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	(5)	4.21-5.00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencileri, kopya çekme davranışlarını ağırlıklı olarak öğretmenlerle ilgili ($\bar{x}$=3,13) ve sınav ortamı ve sınav süreci ile ilgili ($\bar{x}$=2,93) nedenlere dayandırmaktadırlar. Kendileri ile ilgili nedenlere dayalı görüşler ise ($\bar{x}$=2,80) sıralamada en sonda yer almaktadır. Öğrenciler kopya çekme davranışlarını, anketin "öğretmenler ile ilgili nedenler" bölümünde sırasıyla "ezbere dayalı bir yaklaşım izlenmesi" ($\bar{x}$=3,84) , "dersin zor ders olduğu inancının benimsetilmesi" ($\bar{x}$=3,56) , "sınavın geniş kapsamlı tutulması" ($\bar{x}$=3,46) ve "öğretmenlerin geçmişte fazla öğrenci bırakmalarıyla" ($\bar{x}$=3,40) ilgili olduğu görüşünde birleşmektedirler. Öğrenciler kopya çekme davranışlarını anketin "sınav ortamı ve sınav süreci ile ilgili nedenler" bölümünde ise sırasıyla "sınıfların kalabalık olması" ($\bar{x}$=3,46) , "oturma düzeninin kopya çekmeye elverişli olması" ($\bar{x}$=3,42) ve "sınav öncesi salonların kontrol edilmemesi" ($\bar{x}$=3,30) nedenine bağlamaktadırlar. Anketin "öğrencilerle ilgili nedenler" bölümünde kopya çekmeyi sırasıyla "düşük not almama isteği" ($\bar{x}$=4,34), "dersten kalma korkusu" ($\bar{x}$=3,96), "verilen dersin dersi geçme dışında hiçbir işe yaramayacağı inancı" ($\bar{x}$=3,42), "Ders çalışmayı alışkanlık hâline getirmemiş olma" ($\bar{x}$=3,30) ve "ders çalışmaktan zevk almama" ($\bar{x}$=3,24) nedenlerine dayandırmaktadırlar.

2. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Kopya Çekme Alışkanlıkları

Öğrencilerin kopya çekme alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Kopya Çekme Alışkanlıklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kopya Çekme Durumu	f	%
Evet	224	74,7
Hayır	76	25,3
Toplam	300	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçünün (%75) derslerin sınavlarında kopya çektikleri anlaşılmaktadır. Bu oran konuyla ilgili yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermekte başka bir deyişle kopya çekme davranışının eğitim kurumlarımızda artarak devam ettiği yönündeki bulguları desteklemektedir.

3. Öğrenci Görüşlerine Göre Kopya Çekmede Kullandıkları Teknikler

Öğrencilerin kopya çekmede kullandıkları tekniklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Kopya Çekmede Kullandıkları Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Kopya Çekme Tekniği	f	%
1.Yanındakilerin sınav kağıdına bakmak	60	20,0
2.Yanındakilerle konuşmak	26	8,7
3.Sıra, duvar vb'ne yazılan kopyaya bakmak	37	12,3
4.Cep telefonu kullanmak	-	-
5.Ses kayıt cihazları kullanmak	2	0,7
6.Özel hazırlanmış kopyaları kullanmak	20	6,6
7.Anlaşmalı arkadaş gurupları oluşturmak	35	11,7
8.Adı geçen tekniklerden birkaçını birden kullanmak	120	40,0
Toplam	300	100,0

Tablo 3 üniversite öğrencilerinin kopya çekmede kullandıkları tekniklere ilişkin bilgi vermektedir. Öğrencilerin %20'si yanındaki arkadaşlarının sınav kağıdına bakarak kopya çekerken, %12,3'ü sıra, duvar vb. yerlere yazılmış kopyalara bakmak, %11,7'si anlaşmalı arkadaş grupları oluşturmak şeklinde kopya teknikleri kullanmaktadırlar. Ayrıca %40'lık bir bölümü ise adı geçen tekniklerden birkaçını birden kullanmaktadırlar.

4. Öğrencilerin Kopya Çekme İle İlgili Tutumları

Bu bölümde öğrencilerin kopya çekme konusundaki tutumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Toplam Tutum Puanları

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları toplam tutum puanlarının dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Toplam Tutum Puanlarının Dağılımı

	N	$\bar{x}$	SS	Min.	Max.	Madde Sayısı	$\bar{x}$ 3,09 – 5,00	
Genel Tutum							f	%
	300	3,37	0,75	1,36	5,00	11	196	65,3

Tablo 4'de görüldüğü gibi, kopya çekme ile ilgili en olumsuz öğrenci tutum puan ortalaması 1,36 iken, en olumlu tutuma sahip olan öğrencinin puan ortalaması 5,00'dır. Öğrencilerin tutumlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise aritmetik ortalamanın $\bar{x}$=3,37 olduğu ve öğrencilerin % 65,3'ünün tutum puan ortalamasının 3.09 ile 5,00 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortalama tutum puanının kararsız yapıya yakın noktada yoğunlaştığı göz önünde bulundurulursa üniversite öğrencilerinin istenen olumlu tutuma "kısmen" sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Anlam
Kız	133	3,48	,74	2,197	0.029	*
Erkek	167	3,29	,74			

*P<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan kız öğrencilerin kopya çekme ile ilgili tutum puan ortalamaları ile $\bar{x}$ =3,48, erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları $\bar{x}$ =3,29 farklıdır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin tutum puanları arasındaki bu farkın a= 0.05 düzeyinde anlamlı (t=2,197) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde istenen yönde tutum puanına sahip oldukları, başka bir deyişle; kopya çekme olayına erkeklere oranla daha olumsuz baktıkları gözlenmiştir.

4.3. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Devam Ettikleri Sınıf Kademesine Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının devam ettikleri sınıf kademesine göre dağılımı tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Devam Ettikleri Sınıf Kademesine Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve Variyans Analizi Sonuçları

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Gruplar
1.Sınıf	98	3,38	,76	4,186	0,016 *	2 -3
2.Sınıf	108	3,51	,70			
3.Sınıf	94	3,20	,76			

*P<0.05

Tablo 6'da öğrencilerin devam ettikleri sınıf kademesine göre tutum puanlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf kademesi değişkenine göre ölçekten almış oldukları tutum puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan variyans analizi sonucunda F değeri (4.186) a=0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan scheffe testi sonucuna göre 2. sınıf öğrencilerinin kopya çekmeye yönelik istenen tutum puanlarının ($\bar{x}$ =3,51), 3. sınıf ($\bar{x}$ =3,20) öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu, başka bir deyişle; sınıf kademesi yükseldikçe öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanlarının düştüğü ve kopya çekme yönündeki davranış eğiliminin arttığı söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenine Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenine Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Anlam
Mesleği Sevme	104	3,51	,73	2,352	0.019	*
Zorunluluk, iş garantisi olması vb.	196	3,29	,74			

*P<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini sevdiği için seçtiğini belirten öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutum puan ortalamaları ile $\bar{x}$ =3,51, öğretmenlik mesleğini mecbur olduğu, iş garantisi olması vb. sebeplerle seçtiğini belirten öğrencilerin tutum puan ortalamaları $\bar{x}$ =3,29 farklıdır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin tutum puanları arasındaki bu farkın a= 0.05 düzeyinde anlamlı (t=2,352) olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlik mesleğini severek seçen öğrencilerin diğer görüşlere sahip öğrencilere oranla kopya çekmeye yönelik istenen yöndeki tutum puanlarının daha yüksek olduğu dolayısıyla kopya çekmeye daha olumsuz baktıkları ve bunun yanında mesleği sevmenin kopya çekme konusundaki tutumlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Bölümde Okutulan Dersleri Önemli Bulma Durumuna Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının bölümde okutulan dersleri önemli bulma durumuna göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Bölümde Okutulan Dersleri Önemli Bulma Durumuna Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Bölümde Okutulan Dersleri Önemli Bulma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Anlam
Çok	130	3,56	,72	3,794	0.000	*
Orta Derecede	170	3,23	,73			

*P<0.05

Tablo 8 araştırmaya katılan öğrencilerin bölümde okutulan dersleri önemli bulma durumuna göre ölçekten elde edilen tutum puanlarını yansıtmaktadır. Bölümde okutulan dersleri "çok önemli" bulan öğrencilerin tutum puan ortalamaları ile $\bar{x}$ =3,56, bölümde okutulan dersleri "orta derecede" önemli bulan öğrencilerin tutum puan ortalamaları $\bar{x}$ =3,23 farklıdır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin tutum puanları arasındaki bu farkın a= 0.05 düzeyinde anlamlı (t=3,794) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, bölümde okutulan derslere verilen önemin öğrencilerin kopya çek-

me ile ilgili tutumları üzerinde etkili olduğu, başka bir deyişle; bölüm derslerini önemli bulan öğrencilerin kopya çekmeye yönelik istenen tutum puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının bölümden memnun olma durumuna göre dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve Variyans Analizi Sonuçları

Bölümden Memnun Olma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Anlam
Evet	54	3,68	,78	17,132	0,000 *	1-2 1-3 2-3
Kısmen	179	3,39	,66			
Hayır	67	2,93	,76			

*P<0.05

Tablo 9'da öğrencilerin bölümden memnun olma durumuna göre ölçekten almış oldukları tutum puanları ortalamaları arsındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan variyans analizi sonucu yer almaktadır. Variyans analizi sonucuna göre, F değeri (17,132) a= 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, bölümlerinden memnun olan öğrencilerin ($\bar{x}$ =3,68), bölümden "kısmen" memnun olanlara ($\bar{x}$ =3,39) ve bölümden "hiç" memnun olmayanlara oranla ($\bar{x}$ =2,93), bölümden "kısmen" memnun olanların bölümden "hiç" memnun olmayanlara oranla daha yüksek istenen tutum puanına sahip oldukları söylenebilir.

4.6. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Kopya Çekme Durumuna Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının kopya çekme durumuna göre dağılımı Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Kopya Çekme Durumuna Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Kopya Çekme Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Anlam
Evet	224	3,17	,70	8,826	0.000	*
Hayır	76	3,95	,56			

*P<0.05

Tablo 10 araştırmaya katılan öğrencilerin kopya çekme durumuna göre ölçekten elde edilen tutum puanlarını yansıtmaktadır. Derslerin sınavlarında kopya çektiğini belirten öğrencilerin tutum puan ortalamaları ile $\bar{x}$ =3,17, derslerin sınavlarında kopya çekmediğini belirten öğrencilerin tutum puan ortalamaları $\bar{x}$ =3,95 farklıdır.

Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin tutum puanları arasındaki bu farkın a= 0.05 düzeyinde anlamlı (t=8,826) olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak derslerin sınavlarında kopyaya başvurmayan öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanlarının, kopya eyleminde bulunan öğrencilere oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.7. Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanlarının Derslerdeki Başarı Algılarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden almış oldukları tutum puanlarının derslerdeki başarı algılarına göre dağılımı Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Derslerdeki Başarı Algılarına Göre Öğrencilerin, Kopya Çekme İle İlgili Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Derslerdeki Başarı	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Anlam
Orta	158	3,19	,71	4,698	0.000	*
Hayır	142	3,58	,74			

*P<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, derslerdeki başarılarının "iyi" durumda olduğunu belirten öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutum puan ortalamaları ile $\bar{x}$ =3,58 derslerdeki başarılarının "orta" durumda olduğunu belirten öğrencilerin tutum puan ortalamaları $\bar{x}$ =3,19 farklıdır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğrencilerin tutum puanları arasındaki bu farkın a= 0.05 düzeyinde anlamlı (t=4,698) olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre derslerde başarılı olan öğrencilerin orta derecede başarılı olan öğrencilere oranla daha yüksek istenen tutum puanına sahip olduğu ve kopya çekmeye daha soğuk baktıkları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

1.Örneklem grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin %75'inin, her ders olmasa da bazı derslerin sınavında kopya çektiği gözlenmiştir.

2.Öğrencilerin %40'ı, belirtilen 7 tür kopya çekme tekniğinin bir veya birkaçını kullanırken en çok kullandıkları teknik olarak yanındakilerin kağıdına bakmak (%20) olduğunu belirtmişlerdir.

3.Öğrenciler, kopya çekme davranışlarını anketin "öğrencilerle ilgili nedenler" bölümünde sırasıyla "düşük not almama isteği, dersten kalma korkusu, verilen dersin dersi geçme dışında hiçbir işe yaramayacağı inancı" na bağlarken, kopya çekme davranışlarını, anketin "öğretmenler ile ilgili nedenler" bölümünde sırasıyla "ezbere dayalı bir yaklaşım izlenmesi, dersin "zor ders" olduğu inancının benimsetilmesi, sınavın geniş kapsamlı tutulması ve öğretmenlerin geçmişte fazla öğrenci bırakması" tutumlarıyla ilgili olduğu görüşünde birleşmektedirler. Öğrenciler kopya çekme davranışlarını, anketin "sınav ortamı ve sınav süreci ile ilgili nedenler" bölümünde ise, sırasıyla "sınıfların kalabalık olması, oturma düzeninin kopya çekmeye elverişli olması ve sınav öncesi salonların kontrol edilmemesi" nedenine bağlamaktadırlar.

4.Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yük-

sek düzeyde istenen yönde tutum puanına sahiptirler. Başka bir deyişle kopya çekme olayına erkeklere oranla daha olumsuz bakmaktadırlar.

5. Örneklem grubundaki üniversite öğrencilerinin kopya çekmeye yönelik tutumları, devam ettikleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İkinci sınıfa devam eden öğrencilerin istenen yönde tutum puanları, 3. sınıf öğrencilerinkine oranla daha yüksektir.

6.Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları, öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini sevdiği için seçtiğini belirten öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanları, öğretmenlik mesleğini mecbur olduğu için seçtiğini belirtenlere oranla daha yüksektir.

7.Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları, bölüm derslerini önemli bulma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bölüm derslerini çok önemli bulan öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanları, bölüm derslerini orta derecede önemli bulan öğrencilere oranla daha yüksektir.

8.Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları, bölümden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bölümlerinden memnun olan öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanları, "kısmen" memnun olanlara ve "hiç memnun olmayanlara" oranla daha yüksektir.

9.Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları, derslerde kopya çekme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Derslerde kopya çekmeyen öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanları, derslerde kopya çektiğini belirten öğrencilerinkine oranla daha yüksektir.

10.Öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları, derslere yönelik başarı algılarına göre de anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Ders başarılarının "iyi" olduğunu belirten öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanlarının, derslerde orta derecede başarılı olduğunu belirtenlere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma bulguları Yeşilyaprak ve Öztürk (1996) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte bulgular tutum ve davranış arasındaki sıkı ilişkiyi göstermesi açısından da önemlidir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin sınavında kopya çekmekte ve bunun nedeni olarak da daha çok kendisi dışındaki öğeleri adres göstermektedirler. İstenmeyen bu olayla ilgili etkili önlemlerin alınabilmesi ve bu yönde öğrencilerin daha olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için;

1.Her kademedeki öğrencilere kopya çekmenin yanlış bir davranış olduğu anlatılmalıdır.

3.Öğretmenler etkin bir ölçme değerlendirme konusunda yetkin hâle getirilmelidir.

4.Sınavlardaki görevliler kopya ve kopya yöntemleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

5.Sınav öncesinde kopya çekmeye imkân sağlayacak ortam ile ilgili unsurlar ortadan kaldırılmalıdır.

6.Öğrencilerin devam ettikleri bölümlere yönelik sağlam bir aidiyet duygusu kazanmaları sağlanmalıdır.

7.Kopya çekmeye yönelik olumsuz tutumları olumluya dönüştürme yolunda çaba sarf edilmelidir.

8.Üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda işbirliği içerisinde olmalı ve bu konuda yapılan araştırma bulguları dikkate alınarak yapılacak nitelikli araştırmalar desteklenmelidir.

Kaynakça

AKGÜL, Aziz (1997). **Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri**, Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası. Ankara.

AKDAĞ, M. ve GÜNEŞ, H.(2002). "Kopya Çekme Davranışları ve Kopya Çekmeye İlişkin Tutumlar". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2002, Cilt 8, S.31, ss. 330-343.

BAŞAR, Hüseyin (2003). **Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

DİRİK, M.Z. (1997). "Türk Eğitim Sisteminde Sınavlarda Kopya Çekme Sorunu-2" **Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslar Arası Eğitim Sempozyumu**, Elazığ.

ERCAN, Leyla (2003). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, (Ed.Leyla Küçükahmet). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KAYMAKCAN, Recep (2002). "İlahiyat Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Yaklaşımları". **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** S.5, ss.121-138.

KÜLAHÇI, Şadiye (1996). "Kopya Çekme Sorunu (Fırat Üniversitesi Örneği). **II. Ulusal Eğitim Sempozyumu (18-20 Eylül 1996)**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

OKSAL, B. ve BİLGİN, A. (1999). "Üniversitede Kopya Sorunu". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1999, Cilt 12, S.1, ss.85-90.

ÖZDAMAR, Kazım (1999). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**, Kaan Kitabevi. Eskişehir.

SELÇUK, Ziya (1995). "Bir Eğitim ve Rehberlik Sorunu. Okullarda Kopya Çekme". **Eğitim Yönetimi**, 1995, S.3, ss:397-418.

SEMERCİ, Çetin (2004). "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri", **F.Ü.Sağlık Bilimleri Dergisi**, 2004, Cilt 18, S.3, ss.139-146.

TAN, Şeref (2001). "Sınavlarda Kopya Çekmeyi Önlemeye Yönelik Önlemler". **Eğitim ve Bilim**, 2001, S.122, ss.32-40.

TURGUT, M.Fuat ve BAYKUL, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri"**, ÖSYM Yayınları. Ankara.

YEŞİLYAPRAK, B ve ÖZTÜRK, B. (1997). "Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Yönelik Tutumları". **Eğitim Yönetimi**, 1997, S.2, ss.227-240.

ANALYSIS OF THE PRACTICE OF CHEATING OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF DIFFERENT VARIANTS

Şaban ÇETİN*

Abstract

The practice of cheating is a type of undesired behavior which is observed in all levels of education system in our age and which has become surfeited with by students as a part of education life, and which is an important problem for the system. In this study, opinions of the university students on the practice of cheating were viewed in terms of different variants. In this research study which constitutes a general survey model, the data is collected from 300 volunteer students at the 1st, 2nd, and 3rd classes of Gazi University, Faculty of Industrial Arts Education and Faculty of Technical Education by using the five-point Likert scale covering 42 articles developed by researches and scale of attitude towards cheating. In the end of research, it has been found out that most of the university students cheat in some of lectures even though they do not cheat at all of the lectures; that the attitudes of students towards cheating vary significantly according to gender, the class they attend, the importance they give to departmental lectures, their satisfaction from the department and their perceptions of success in lectures.

Key Words: Cheating, attitude towards cheating, success

* Dr.; Gazi University Industrial Arts Education Faculty, Department of Educational Sciences

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ RESİM ÖĞRETMENLERİNİN BÖLÜMLERİNDE UYGULANAN SANAT EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ*

Serap BUYURGAN**

Özet

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde amaca uygun sanat eğitiminin verilmesi, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi adına yapılan araştırmalarda, bu liselerde görev yapan öğretmenlerin görüş ve önerileri son derece önemlidir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, liselerde uygulanan sanat derslerinin yeterliği, resim öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler, okullardaki yaratıcı eğitimi engelleyen nedenler ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin varlığının sanat eğitimine kazandırdığı değerler, bu liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin görüşleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin liselerdeki ve yüksek öğrenimdeki başarılarının artmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırma tarama modelindedir. Dokuz ilde görev yapan resim öğretmenlerine dokuz sorudan oluşan anket uygulanmış, verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, özellikle liselerin okul binası, araç-gereç, malzeme ve nitelikli branş öğretmeni ihtiyaçlarının karşılanmasının gerekliliği vurgulanmış; branş öğretmenlerinin alanında aktif, yaratıcı , çağdaş öğretmenler olması gerekliliği savunulmuş; ders programlarının çağın değişen şartlarına göre kendini yenilemesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Olumlu yaklaşımların geliştirilmesi ve sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen görüşü, öğretim programı, öğretmen niteliği

Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği, türlerini ve özelliklerini takip edemediğimiz ürünlerin ortaya çıktığı günümüzde yaratıcılığın, hayal gücünün sınırları zorlanmaktadır. Günümüz çocukları daha ebeveynleri, öğretmenleri bilgisayarı tanımadan, keşfetmeden onu tanıyıp, keşfetmeye çalışıp, onunla oyunlar oynayıp olanaklarını keşfetmektedir. Son yıllarda özellikle teknolojide öylesine hızlı bir ilerleme yaşandı ki bir çok eğitmen bu gelişmeleri programına beklide henüz aktaramadı. Böylesine hızlı gelişme gösteren bir yaşamda, düşünen, sorgulayan, ortaya yeni ürünler koyabilen yaratıcı gençlerin yetişmesinde sanat eğitiminin yeri ve önemi kaçınılmazdır. Yaratıcı düşünceyi geliştiren, araştırmayı, denemeyi, analiz ve sentez yapmayı

* 1. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu, 25-26 Eylül 2000 (Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul)'de sunulmuştur. Makale Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine ait bugünkü bilgilerle güncellenmiştir.

** Doç. Dr.; G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, serapb@gazi.edu.tr

öğreten, bireye sorumluluk duygusu, kendine ve çevresine saygı duyma, kendine güven gibi değerler yükleyen sanat eğitimi kendini yenileyebilmeli, değişen öğrenci modelinin ihtiyaçlarına göre çağdaşlaşabilmelidir. Sadece sanat eğitimi değil, tüm eğitim programları temel değerlerinin yanında, çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyebilmelidir. Çağdaş, yaratıcı, geçmiş ile gelecek arasında köprü kurabilen, ama adımlarını sürekli ileriye doğru atabilen programların hazırlanmasında öğretmen faktörü çok önemlidir. Bu araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümlerinde okutulan derslerin yeterliği, resim öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler, okullarda yaratıcı eğitimi engelleyen nedenler, öğrencilerin liselerdeki ve yüksek öğrenimdeki başarılarının arttırılmasına yönelik öneriler, bu okullarda görev yapan resim öğretmenlerinin görüşleri ile ele alınmış, yorumlanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı tarihte uygulanan ders programı iki kez değişiklik göstermiştir. Bugün okullarda devam eden üç ayrı program vardır. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin dünü, bugünü ve yarını ile ilgili araştırmalara altyapı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003, 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2000 yılında sayıları 30 olan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri içerisinden seçilen İstanbul (5), Ankara (7), İzmir (5), Bolu (8), Eskişehir (4), Bursa (4), Adana (6), Kütahya (3) ve Kayseri (6) illerinden 48 resim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu iller eğitim-öğretime başlama tarihleri en eski olan ve en çok mezun veren iller olduğu için tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, dokuz maddeden oluşan ve öğretmenlerin bölümlerinde uygulanan sanat eğitiminin niteliğini arttırabilecek görüşlerini ölçmeye yarayan sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından öğretmenlerle yapılan görüşmeler, kurullarda tartışılan konular ve literatürde ifade edilen sorunları içermektedir. Açık uçlu veri toplama aracı Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğretmenlerine uygulandı. Soruların işleyip işlemediği kontrol edildi. Alınan dönütlerle yeniden düzenleme yapıldı. Uzman görüşü alınarak son hâli verildi.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırma verilerinin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) hesaplandı.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ankette yer alan her bir soru tablolaştırılmış; elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Özellikle bu bölümde, araştırmanın yapıldığı tarihteki ders programına yönelik öğretmen görüşleri, aynı ders programına yönelik üniversite öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır. Yine bu bölümde 2004-2005 ve 2005-2006 eği-

tim öğretim yıllarında uygulanan yeni ders programlarına da yer verilmiş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümlerinde okutulan derslerin öğrencilerin lise düzeyinde yetişmeleri için yeterli olup olmadığını gösterir dağılımı:

	Resim Öğretmeni	
Seçenekler	f	%
Okutulan dersler yeterli	29	60.5
Okutulan dersler kısmen yeterli	18	37.5
Okutulan dersler yeterli değil	1	2.0
TOPLAM	*48*	*100*

Tablo 1'de araştırmaya katılan resim öğretmenlerinin 4/2'den fazlası Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümlerinde okutulan derslerin öğrencilerin lise düzeyinde yetişmeleri için yeterli olduğunu söylemiştir. (A.G.S. Lisesi sanat (resim) alanı haftalık ders çizelgesi Ek 1'de verilmiştir.) Okutulan dersler kısmen yeterlidir ve yeterli değildir cevabını veren resim öğretmenleri özellikle Temel Sanat Eğitimi dersinin ders saatinin ve branş derslerinin artmasını önermişlerdir. Ayrıca Estetik, Drama, Fotografi, Seramik derslerinin zorunlu dersler olarak okutulmasını, teorik derslerin kapsamının ve adedinin arttırılmasını, okullarında, Sanat Tarihi, Sanat Sosyolojisi, Sanat Felsefesi derslerini okutacak uzman öğretmenlerin olmasını istemişlerdir. Temel kavramlar eksik olarak atölye derslerinin verilmeye çalışıldığını bunun da başarıyı olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Gökaydın (1990, 12), sanat eğitimi programlarında diğer bilgi alanları ile de iletişim içinde bulunarak özellikle Fizik, Felsefe, Psikoloji, Edebiyat, Müzik disiplinleri ile yakın ilişki kurularak öğrencinin bilgi hazinesinin genişlemesi yolunda yardımcı olunması gerekliliğini savunmuştur. Sanat eğitimi salt uygulama olarak düşünülmemeli, Sanat Tarihi, Estetik, Eleştiri gibi teorik alanlarla desteklenmelidir. Yaptığı işin felsefesini bilen, geçmiş ve günümüz sanat eserlerini tanıyan öğrencilerin daha üretken ve kendine güvenen bireyler olacakları muhakkaktır.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin okutulmasını istedikleri Estetik, Drama, Fotografi, Psikoloji, Sanat Sosyolojisi dersleri Lise 1. ve 2. sınıflarda seçmeli alan dersleri olarak okutulmaktadır. Bu derslere her iki sınıfta da haftada en fazla 9 saat ayrılmıştır. Ayrıca resim öğretmenlerinin bir kısmı, seçmeli veya zorunlu İş ve Teknik Eğitimi dersinin okutulmasını istemişlerdir. Resim öğretmenlerinin çoğunluğunun ilköğretim okullarında İş ve Teknik Eğitimi dersine sokulduğunu, bunun için de öğrencilerin değişik teknik ve malzemelerle çalışmalar yapabilmesi ve alet kullanabilmesinin önemli olduğunu söylemişlerdir. 1997-1998 eğitim öğretim yılında, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çerçevesinde geliştirilen resim-iş eğitimi programlarında okutulmaya başlanan Sanat Öğretiminde Uygulamalar I ve II derslerinin amacı öğretmen adaylarına mesleklerinde kullanabilecekleri yöntem ve teknikleri öğretmek ve uygulatmaktır.

Araştırmanın yapıldığı tarihte uygulanan ders programı, 2004-2005 eğitim öğretim yılında bazı değişiklere uğramıştır. Hazırlık sınıfında yer alan 8 saatlik Temel Sanat Eğitimi dersi kaldırılmış, yerine Resim Çalışmaları (3 saat), Desen Çalışmaları (3 saat), Modelaj (2 saat) ve 1 saatlik Plastik Sanatlar Tarihi dersleri koyulmuştur. Lise 1. Sınıfa daha önceki alan derslerine ilave Bilgisayar (2 saat) ve Plastik Sanatlar Tarihi (1 saat); Lise 2. Sınıfta Dijital Grafik (2 saat); Lise 3. Sınıfta da Seramik (2 saat) dersleri ilave edilmiştir. Bir önceki programda Lise 2 ve Lise 3. Sınıflarda 2 saat olan Sanat Tarihi dersi, Hazırlık, Lise 1, Lise 2. Sınıflarda 1'er saatlik Plastik Sanatlar Tarihi, Lise 3. Sınıfta da 1 saatlik Türk Resim-Heykel Sanatı Tarihi dersi olarak yer almıştır. Bu programın seçmeli alan derslerine daha önceki programda yer almayan Müze Eğitimi dersi Lise 2 ve Lise 3. Sınıflarda 1'er saat olarak ilave edilmiştir. Programa yeni ilave edilen derslerin hepsi alan için gerekli derslerdir. Ancak bazı derslerin isimlerinin ve kapsamlarının alan uzmanları ile birlikte tartışılarak belirlenmesi programı daha verimli yapacaktır. Örneğin Müze Eğitimi dersi seçmeli değil zorunlu ders kapsamında olmalı; Resim Çalışmaları, Desen Çalışmaları, Türk Resim-Heykel Sanatı olarak isimlendirilen ders isimlerinin de, İki Boyutlu Atölye, Desen Atölye, Temel Desen Eğitimi, Türk Sanatı Tarihi olarak isimlendirilmeleri amaca daha uygun olabilirdi.

2004-2005 eğitim- öğretim yılında uygulamaya başlanan ders programı bir yıl sonra yeniden değişikliğe uğramıştır. Şu anda A.G.S. Liselerinde üç ayrı ders programı uygulanmaktadır. Araştırmanın yapıldığı yıl uygulanan programa göre öğrenim gören öğrenciler son sınıfta okumaktadır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlayan programa göre öğrenim gören öğrenciler Lise 2 . Sınıfa devam etmektedirler. Sadece bir gruba uygulanabilen program öğrenciler mezun olunca uygulamadan kaldırılacaktır. Araştırmanın yapıldığı tarihte haftalık ders saati toplamı Hazırlık Sınıfında 38 saat, Lise 1, Lise 2 ve Lise 3. Sınıflarda 40'ar saattir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan ders programında tüm sınıflarda haftalık ders saati 40'ar saattir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan ve hâlen devam eden programda ise haftalık ders saati tüm sınıflarda 35'er saate indirilmiştir.

Araştırmacı tarafından 2000 yılında yapılan bir başka çalışmada, A.G.S. Liseleri Resim Bölümü mezunlarının yüksek öğrenimdeki başarı durumları, ilgili üniversite öğretim elemanlarının bakış açısı ile irdelenmiştir. Öğretim elemanları Temel Sanat Eğitimi, Desen Atölye, Resim Atölye derslerinin önceliğini savunmuşlardır. Öğretim elemanlarının öncelik sırasına göre okutulmasını istedikleri sanat eğitimi dersleri A.G.S. Liselerinde okutulan zorunlu alan dersleridir. Ayrıca öğretim elemanlarının A.G.S. Liseleri sanat eğitimi ders pogramına yönelik önerileri şöyledir:1- Her derse yönelik proje çalışmaları yaptırılmalıdır. 2- Öğrencilere tasarım eğitimi verilmelidir. 3- Alan Dersleri: a) Temel Desen Eğitimi b) Temel Atölye (İki Boyut) c) Atölye (İki ve Üç Boyut) d) Desen Atölye e) Müze İncelemeleri başlıkları altında toplanmalıdır. 4- Temel Sanat Eğitimi dersi, Resim Atölye dersi içerisinde verilmelidir. 5- Programda Yazı Sanatı olarak yer alan ders adı Yazı Eğitimi olarak değiştirilmelidir (Buyurgan, 2000, 32-42).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında da A.G.S. Liselerinde uygulanan ders programında bazı değişiklikler yapılmıştır. (Son değişiklikleri içeren sanat (resim) alanı haftalık ders çizelgesi Ek 2'de verilmiştir.) Alan dersleri, Desen Çalışmaları, II Boyutlu Sanat Atölye, III Boyutlu Sanat Atölye, Müze Eğitimi, Plastik Sanatlar Tarihi, Gra-

fik Tasarım, Türk Resim Heykel Sanatı, Çağdaş Dünya Sanatı, Drama, Estetik ve Sanat Eserlerini inceleme isimleri altında yer almıştır. Bugün uygulanan son ders programında 9. Sınıfta (2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm liselerde hazırlık sınıfı kaldırılmış, öğrenim 4 yıla çıkarılmıştır.) 2 saatlik Desen Çalışmaları, 2 saatlik II İki Boyutlu Sanat Atölye (Resim Atölye), 1 saatlik III Boyutlu Sanat Atölye (Heykel ve Modelaj), 1 saatlik Plastik Sanatlar Tarihi dersleri olmak üzere toplam 6 saatlik alan dersleri yer almıştır. Haftalık ders saatlerinde, araştırmanın yapıldığı tarih ile 2 saatlik, bir sonraki program ile 3 saatlik bir azalma görülmektedir. Son programda, daha önceki programlarda seçmeli olan bazı derslerin zorunlu olması sevindiricidir. Özellikle araştırmanın yapıldığı tarihte programda hiç yer almayan, 2004-2005 yılı programında Lise 2. Sınıfta seçmeli ders olarak yer alan Müze Eğitimi dersi bugün uygulanan son programda 12. sınıfta 1 saatlik zorunlu bir ders olarak yer almıştır. Müze Eğitimi dersinin ders saati tartışılsa da varlığı sevindiricidir. Tarihin, kültürün, sanatın, bilimin ve tabiatın yaşayarak öğrenilmesinde en etkili öğrenme mekânları olan müzeler eğitimin içerisinde aktif olarak yerini almalıdır (Buyurgan ve Mercin, 2005, 130). Okul ve toplumla işbirliği yoluyla bugün müzeler, "duvarsız sınıf"ın önemli bir parçasını oluşturmaktadırlar (Özsoy, 2001, 24). Eğitimin her aşamasında ve alanında müzeler etkin öğrenme ortamları sunarlar. "Bugün gelişmiş ülkelerde, okullara yönelik reform hareketlerinde, öğretmenler toplumsal kaynakları kullanmaya teşvik edilirken, onların müzelerden ve sanat galerilerinden ve bu kuruluşların özellikle eğitim amaçlı programlarından yararlanmaları öngörülmektedir" (Özsoy, 2002, 7).

Araştırmanın yapıldığı programda ve bir sonraki programda seçmeli dersler arasında yer alan Drama, Estetik ve Sanat Eserlerini İnceleme dersleri de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan ders programında zorunlu alan dersleri içerisinde yer almıştır. Bu derslerin zorunlu dersler olması da sevindiricidir. Araştırmanın yapıldığı tarihte de resim öğretmenlerinin görüşleri bu doğrultudadır. "Nitelikli sanat programında öğrenciler, algısal, yorumsal ve çözümsel yeteneklerini geliştirirler. Görsel imgelerle anlam bulmayı öğrenirler, sanat eserlerinin estetik niteliğini tespit etmeyi öğrenirler. Görsel sanatların dilini doğru kullandıkları için fikirlerini de eksiksiz ifade ederler, estetik yargılara varmak ve savunmak için öğrenciler, kendi kültürlerinin temel teşkil ettiği geniş kültürel yapıyı anlar ve bu yapıya daha duyarlı hâle gelirler (Boydaş, 2005, 9).

Tablo 2: Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile üniversitelerin ilgili bölümleri arasındaki danışmanlık müessesesinin gerekli olup olmadığını gösterir dağılımı:

	Resim Öğretmeni	
Seçenekler	f	%
Danışmanlık gereklidir	42	87.5
Danışmanlık gerekli değildir	6	12.5
TOPLAM	48	100

Tablo 2 incelendiğinde A.G.S. Liselerinde görev yapan resim öğretmenlerinin 4/3'ünden fazlasının A.G.S. Liseleri ile üniversitelerin ilgili bölümleri arasındaki danışmanlık müessesesinin gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Buyurgan (2000) tarafından yapılan bir başka araştırmada aynı soruya G.Ü. öğretim elemanları-

nın %93.3'ü, H.Ü. öğretim elemanlarının %100'ü gereklidir cevabını vermiştir. 1993-1994 eğitim-öğretim yılında A.G.S. Liseleri Resim Bölümünden mezun olan öğrencilerin %64.03'ü alanları ile ilgili bölümleri tercih etmiştir (Buyurgan, 1996, 169). Bu durum A.G.S. Liseleri ile üniversitelerin ilgili bölümleri arasındaki iletişimin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Bu iletişimi sağlayan Sanat Eğitimi Danışma ve Program Geliştirme Kurulları, A.G.S. Liselerinin ilk kuruluşunda var olan, ilk yönetmelikte kuruluş, görev ve işleyişleri yer alan kurullardır. Bir takım aksaklıklar ve kurumlar arası kopukluklar nedeni ile işlevini bir süre yerine getirememiştir. A.G.S. Liselerinin gelişiminde önemli yeri olan bu kurullar son yönetmelikte yer alarak yeniden gündeme gelmiştir.

Tablo 3: 30 ilde bulunan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin sayılarının arttırılmasının gerekli olup olmadığını gösterir dağılımı:

	Resim Öğretmeni	
Seçenekler	f	%
Sayıları arttırılmalıdır	23	47.9
Sayıları arttırılmamalıdır	25	52.1
TOPLAM	48	100

Tablo 3'e bakıldığında resim öğretmenlerinin 4/2'sinin A.G.S. Liselerinin sayılarının arttırılmasını, 4/2'sinin de arttırılmamasını istedikleri görülmektedir. Resim öğretmenleri liselerin nitelik ve ihtiyaçları giderilmediği için yenilerinin açılmasına karşı çıkmaktadır. Buyurgan (1992, 59) tarafından A.G.S. Liseleri ile ilgili yapılan araştırmada öğrencilerin okullarından beklentileri, kendilerine ait okul binası ve malzemeleri olan atölyelerdir. Günümüzde hâlâ bazı A.G.S.Liselerinin nitelikli öğretmen, bina sorunu, fiziki donanım gibi problemleri devam etmektedir.

Tablo 4: Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Öğretmenlerinin, mezun olan öğrencilerinin yöneldikleri yüksek öğrenim kurumlarını ve öğrencilerinin üniversitelerdeki başarı durumlarını takip edip edemediklerini gösterir dağılımı:

	Resim Öğretmeni	
Seçenekler	f	%
Takip edebiliyorum	27	56.3
Kısmen takip edebiliyorum	21	43.7
Takip edemiyorum	-	-
TOPLAM	48	100

Tablo 4'de, A.G.S. Liseleri resim öğretmenlerinin %56.3'ünün mezun olan öğrencilerinin yöneldikleri yüksek öğrenim kurumlarını ve öğrencilerinin üniversitelerdeki başarı durumlarını takip edebildiklerini, %43.7'sinin de kısmen takip edebildiklerini görüyoruz. Araştırmanın yapıldığı yıllarda öğretmenler, kişisel gayretlerle mezun olan öğrencilerini takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Takip edememe nedenlerini ise, üniversitelerle bağlantılarının olmaması, derslerine girdikleri öğrenciler dışındaki öğrencilerle iletişimde olmama, il dışı üniversitelere giden öğrencilerle iletişim zorluğu yaşama olarak açıklamışlardır.

Çoğunluğu alan ile ilgili bir üst kuruma devam eden öğrencilerin başarılarının takip edilmesi, A.G.S. Liseleri ders programlarının sorgulanmasında, eksik ve fazlalıkların görülmesinde önemli rol oynar. Buyurgan (1999, 147-159), 1994-1995 (ilk mezunlar) ve 1995-1996 yıllarında Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümünden mezun olan öğrencilerin yöneldikleri alan ile ilgili üniversite başarı durumlarını incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin lisede aldıkları eğitimin üniversite eğitim sürecine katkıları ya da olumsuzlukları, üniversite eğitim sürecinden beklentileri, kendi bakış açıları ile ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın yapıldığı yıllarda resim öğretmenlerinin mezun olan öğrencilerini takip etmesi kişisel çabalarla olmuştur. Artık teknolojinin sınır tanımadığı günümüzde öğrencilerin mezuniyet sonrası takibi son derece kolaydır. Liseler oluşturdukları sitelerle mezun öğrencilerinin bilgilerine ulaşabilirler.

Tablo 5. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan resim öğretmenlerinde aranan özelliklerin neler olması gerektiğini gösterir dağılımı:

	Resim Öğretmeni										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		n
Seçenekler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yüksek Lisans yapmış olmalıdır	12	25.0	20	41.7	6	12.5	8	16.7	2	4.1	48
Sanatçı yönü olmalıdır (sergi, yayın,vb.)	21	43.8	23	47.9	2	4.2	2	4.2	-	-	48
Araştırmacı, aktif, alanında yenilikleri takip eden, yeniliklere açık ve üretken biri olmalıdır.	35	72.9	12	25.0	1	2.1	-	-	-	-	48
Cesaretli ve yaratıcı olmalıdır	34	70.8	14	29.2	-	-	-	-	-	-	48
Sevecen, hoşgörülü ve empatik olmalıdır.	27	56.2	20	41.7	-	-	1	2.1	-	-	48
Öğrencilerin seviye ve yeteneklerinin gerektirdiği yaklaşımlarla derslerini işleyebilmeli, onların ufuklarını açabilmelidir.	36	75.0	12	25.0	-	-	-	-	-	-	48

Tablo 5'de A.G.S. Liselerinde görev yapan resim öğretmenlerinde aranan özelliklerin neler olması gerektiği yer almıştır. Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %100'ü, branş öğretmenlerinin, öğrencilerinin seviye ve yeteneklerinin gerektirdiği yaklaşımlarla derslerini işleyebilmelerini, onların ufuklarını açabilmelerini savunmuştur. Gökaydın (1990,12), sanat eğitimcisinin niteliğinin, başarının tek anahtarı olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır. Yine Türkoğlu (2005, 44) bu konuda, nitelikli eğitim için, görevin gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmenlere ve eğitim sistemlerinde sürekli yenileşme çalışmalarına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

Yine tablodan, öğretmenlerin %100 cesaretli ve yaratıcı bireyler olmaları gerektiği görülmektedir. Branş öğretmenleri aynı zamanda, araştırma yönü gelişmiş, aktif, alanında yenilikleri takip eden, yeniliklere açık ve üretken olmalıdır. San (1985, 17), yaratıcı bir eğitim için bu anlayışta öğretmenler yetişmesi gerektiğini savunmuştur. Kendine güvenmeyi, kendi kendine düşünmeyi, özgür, özgün, iletişime açık olmayı öğrenmeye başlayan öğrencilerin, beklenmedik soruları ile öğretmenleri şaşırtabileceğini, zaman azlığı ya da bilgi azlığı nedeniyle öğretmenlerin yanıtlayamayacağı sorulardan çekinebileceğini ifade etmiştir.

Sanat eğitimi süreci içerisinde belirli bir sanat disiplini, paylaşma, sorumluluk duyguları öğrenciye kazandırılırken birtakım olumsuz faktörlerle (not, ceza, gibi) değil, seviyeye uygun tatlı bir disiplinle kazandırılması öğrencinin ilgisini ve verimini her zaman arttıracaktır. Öğretmenlerimizin %97.9'u da bu görüşe katılmakta ve öğrencilere karşı sevecen, hoşgörülü ve empatik olunması gerektiğini savunmaktadır. Rogers'a göre empati, "Bir kimsenin özel algısal dünyasına girmek ve onunla tümüyle beraber olmak demektir. Bu o kimsenin kaynağında hissettiği anlamlar değiştikçe ve onun o anda yaşadığı duygu, korku, kızgınlık, sevgi veya her ne ise, her an buna duyarlı olmak demektir" (Sungur, 1992, 105).

Sanat eğitimcilerinin aynı zamanda sanatın bir parçası olma gerekliliğini branş öğretmenlerinin %91.7'si savunmuştur. Bu konuda Kırışoğlu (1995, 139), "Öğretmen, içinde yaşanılan toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde birinci derecede sorumlu kişidir. Eğer bu öğretmen toplumun sanatsal ve kültürel gelişiminde etkin olacaksa; sorumluluğu, bireysel, toplumsal ve kültürel boyutlarda daha da artar. Çünkü onun sorumluluğu hem sanatçı olarak kültürel yaşama katkıda bulunmak hem de sanatsal bilgi ve deneyimini başkasına aktarmaktır" yorumunu yapmıştır.

Tablo 6: Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenleri gösterir dağılım :

Resim Öğretmeni											
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		n
Seçenekler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Liselerin fiziksel yapıları ve donanımları yeterli dğildir.	27	56.2	18	37.5	3	6.3	-	-	-	-	48
Bu liselerde görev yapan idarecilerin çoğu resim ya da müzik branşlarından değildir.	12	25.0	23	47.9	6	12.5	6	12.5	1	2.1	48
Okulların amacının ve fonksyonunun ne olduğu tam olarak belirlenmemiştir.	5	10.4	18	37.5	3	6.3	17	35.4	5	10.4	48
Öğretmen seçimlerinde okulların amaçlarına uygun kriterlerde branş öğretmeni seçilmelidir.	29	60.4	18	32.5	1	2.1	-	-	-	-	48
Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri arasında iletişim kopukluğu yaşanmaktadır.	15	31.3	25	52.1	4	8.3	1	2.1	3	6.3	48
Bu liselerde öğrencilere yeterince sanatsal aktiviteler takip ettirilememektedir. (sergi, konferans, konser, tiyatro...)	8	16.7	25	52.1	1	2.1	14	29.2	-	-	48
Bu liselerde öğrenciler çok çabuk sanatçı havasına sokulmakta, samimi gözleme dayalı, araştırmacı, programlı eğitimden uzaklaştırılmaktadır.	3	6.3	13	27.1	10	20.8	19	39.6	3	6.3	48

Tablo 6'da Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenler irdelenmiştir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %97.9'u öğretmen seçimlerinde okulların amaçlarına uygun kriterlerde branş öğretmeni seçilmesi gerekliğini vurgulamıştır. Gençaydın (2002, 29-30), Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine öğretmen seçimlerinde, seçici kurul üyeliği yaptığı dönemlerde, sanat eğitimcisi adaylarının, bu alana ilgi duyanlardan, alana ve mesleğe erken güdülenmiş olanlardan çok, öğretmenlik mesleğini son kurtuluş umudu olarak görme eğilimindeki adaylar arasından seçmek durumunda kalındığını, bunun da eğitimci niteliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Tablo 5'de belirtildiği gibi bu liselerde görev yapacak branş öğretmenlerinin yaratıcı, üretken, kendini geliştirebilen, cesaretli, alanında iyi yetişmiş, disiplinli, sevecen, hoşgörülü ve empatik olması gereklidir. Mezun olduğu bilgilerle mesleğini sürdüren, vasat, üretmeyen, rutin içerisinde erimiş öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimine katkıları son derece az olacaktır. Bazı durumlarda da gelişimlerine zarar verebilecektir. Yine tablodan liselerin fiziksel yapılarının ve donanımlarının yeterli olmadığı ve bunun da başarıyı olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin 4/3'ü liselerde öğrencilere yeterince sanatsal aktivitelerin (sergi, konferans, konser, tiyatro vb.) takip ettirilememesini olumsuz nedenler arasında göstermiştir. Alana ait etkinliklerin ya da diğer sanat dallarına ait aktivitelerin izlenmesi öğrencilerin ufkunu genişletir. Farklı mekânlarda görsel, işitsel bazen da katılarak yaşanan bu aktivitelerde heyecan, istek ve öğrenme daha fazla olur.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri mezunlarının çoğunluğu alanları ile ilgili bir üst kurumu tercih etmektedir. Araştırmanın yapıldığı yıl bu öğrencilere Sanat Tarihi, Arkeoloji bölümlerini tercih ederlerse %5'lik bir avantaj verilmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında mezun olan öğrencilere de eğitim fakülteleri, resim-iş eğitimi ana bilim dalına ya da mesleki eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerine ön kayıt için 160 puan ile müracaat etme hakkı tanımış ve katsayı puanları daha yüksek tutulmuştur. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerinin lise düzeyindeki öğretimlerinin seviyesi ve bir üst kurumda tanınabilecek artılar ne olmalıdır? ın cevapları daha detaylı irdelenmelidir. Yine bugün sayıları 53 olan liselerin arasındaki iletişimin, paylaşımın, her konuda sorunları daha erken çözeceği, başarıyı olumlu yönde etkileyeceği muhakkaktır. A.G.S. Liseleri arasında derslerin işlenişi ve içeriği, konser ve sergi gibi aktivitelerin izlenmesi öğrencilere ve öğretmenlere her zaman yeni ufuklar açacaktır.

A.G.S. Liselerinde öğrenciler sanatçı havasına sokulmadan samimi ve doğal ürünler ortaya koydurmaya çalışılmalı, sanatsal kişilik kazandırmak amaç olmamalıdır.

Tablo 7: Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri mezunu öğrencilere liselerinde almış oldukları sanat eğitiminin, üniversite eğitim sürecinde katkısı ya da olumsuzluklarını gösterir dağılımı :

	Resim Öğretmeni										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		n
Seçenekler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Lise düzeyinde ağırlıkta sanat eğitimi almaları öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişiminde olumlu rol oynamaktadır.	22	45.8	23	47.9	1	2.1	1	2.1	1	2.1	48

Öğrenciler belirli bir altyapı ile malzemeyi tanıyan, sanatın insan gelişimi üzerindeki önemini bilen, araştırma yönü gelişmiş, yaratıcı, üretken öğrenciler olarak ünversitelere gitmektedir.	13	27.1	31	64.6	3	6.3	1	2.1	-	-	48
Öğrencilerin liselerde sanatçı havasına sokulmaları üniversitelerdeki gelişmelerini engellemektedir.	5	10.4	14	29.2	9	18.8	16	33.3	4	8.3	48
Öğrencilerin üniversitelerde, ben bunları daha önceden yapmıştım, biliyorum düşüncesi ile hareket etmeleri verimsiz, hatta başarısız duruma düşmelerine neden olmaktadır.	5	10.4	17	35.4	10	20.8	11	22.9	5	10.4	48
Belirli bir altyapı ile üniversitelerin ilgili bölümlerine yönelen öğrencilere üniversitelerde üzerine bir program uygulanamamaktadır.	14	29.2	13	27.1	11	22.9	7	14.6	3	6.3	48
Bazı üniversitelerdeki mekân-malzeme-öğretim elemanı kadrolarındaki yetersizlikler öğrencileri hayal kırıklığına uğratmaktadır.	23	47.9	20	41.7	2	4.2	3	6.3	-	-	48

Tablo 7'de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerinin liselerinde almış oldukları sanat eğitiminin üniversite eğitim sürecine katkısı ya da olumsuzlukları ele alınmıştır. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %93.7'si lise düzeyinde ağırlıkta sanat eğitimi almalarının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişiminde olumlu rol oynadığını ifade etmiştir. Yine aynı öğretmenlerin %91.7'si öğrencilerinin belirli bir altyapı ile malzemeyi tanıyan, sanatın insan gelişimi üzerindeki önemini bilen, araştırma yönü gelişmiş, yaratıcı, üretken öğrenciler olarak üniversitelere gittiklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan branş öğretmenleri, öğrencilerinin, üniversitelerde karşılaştıkları mekân-malzeme-öğretim elemanı kadrolarındaki yetersizliklerin başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Yine bazı üniversitelerin ilgili bölümlerinde, belirli bir altyapı ile gelen öğrencilere uygulanan programların yetersiz kalabildiğini, öğrencilerin ben bunları daha önce yapmıştım düşüncesi ile hareket etmelerinin verimsiz, hatta başarısız duruma düşmelerine neden olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 8: Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin varlığının sanat eğitimine kazandırdığı değerleri gösterir dağılımı :

	Resim Öğretmeni										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		n
Seçenekler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sanat eğitiminin lise düzeyinde ağırlıkta ele alınması, ülkemizde sanatı gerçekten bilinçli olarak uygulayan ve araştıran bir kuşak yetişmesine ortam hazırlıyor.	27	56.2	18	37.5	3	6.3					48
Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrenciler, hangi meslek grubuna yönelirse yönelsin gözlem gücü gelişmiş, araştırmacı, çevresine duyarlı, olaylara geniş açı ile bakabilen yaratıcı gençler oluyorlar.	20	41.7	24	50.0	2	4.2	2	4.2			48
Genç beyinler sanat eğitimine ne kadar erken başlarsa gelecekte çok daha başarılı olurlar. Güzel Sanatlar Liselerinin varlığı bu nedenle çok önemlidir.	36	75.0	12	25.0							48

Tablo 8 Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin sanat eğitimine kazandırdığı değerleri göstermektedir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin tamamına yakını bu liselerin varlığının önemini vurgulamıştır. Öğretmenler genç beyinlerin sanat eğitimine ne kadar erken başlarsa gelecekte çok daha başarılı olacaklarını vurgulamışlardır. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin, hangi meslek grubuna yönelirse yönelsin, gözlem gücü ve araştırma yönü gelişmiş, çevresine duyarlı, olaylara geniş açı ile bakabilen yaratıcı gençler olduklarını ifade etmişlerdir. Yine sanat eğitiminin lise düzeyinde ağırlıkta ele alınmasının, ülkemizde sanatı gerçekten bilinçli olarak uygulayan ve araştıran bir kuşak yetişmesine ortam hazırladığını ilave etmişlerdir.

Ayrıca Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğrencileri, katıldıkları resim yarışmaları, sergiler ve müzik aktiviteleri ile Türkiye içerisinde ve yurt dışında etkinliklerde bulunmaktadır. Tüm bu etkinlikler bize kendimizi tanıtabilme, mukayese edebilme imkânları tanımaktadır (Buyurgan, 1997, 40).

Tablo 9: Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin ve bu liselerden mezun olan öğrencilerinin ilgili üniversitelerdeki başarılarının arttırılmasında aşağıdaki tabloda belirtilen faktörlerin önemli olup olmadığı ile ilgili görüşleri gösterir dağılımı:

	Resim Öğretmeni											
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum			
Seçenekler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	n	%
Liselerde, özellikle son sınıf öğrencilerine üniversitelerin ilgili bölümleri tanıtılmalıdır. Öğrenciler bu bölümlere götürülerek uzman kişiler tarafından , yönelmek istediği bölüm ve iş imkânları konusunda bilgilendirilmelidir.	36	75.0	12	25.0	-	-	-	-	-	-	48	100
Liselerin okul binası, atölye, sergi salonu, konferans salonu, okul aracı, alanında yetişmiş branş öğretmeni, malzeme gibi ihtiyaçları giderilmelidir.	42	87.5	6	12.5	-	-	-	-	-	-	48	100
Bu liselerde hâlen yürürlükte olan müfredat programları üniversite öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda yeniden ele alınmalıdır. Programlar lise seviyesine uygun, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeyi hedeflemelidir.	18	37.5	16	33.3	5	10.4	3	6.3	6	12.5	48	100
Branş öğretmeni seçiminde siyasi ya da kişisel tercihler rol oynamamalı, alanında aktif, yaratıcı, çağdaş öğretmenlere görev verilmelidir.	41	85.4	7	14.6	-	-	-	-	-	-	48	100
Bu liselerde görev yapan branş öğretmenlerine belirli dönemlerde uzman kişiler tarafından verilen hizmetiçi eğitim programlarına katılabilme ortamları hazırlanmalıdır.	29	60.4	13	27.1	4	8.3	-	-	2	4.2	48	100
Branş öğretmenlerine Yüksek Lisans, Doktora programlarına katılabilme imkânları tanınmalıdır.	36	75.0	11	22.9	-	-	1	2.1	-	-	48	100
Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde yapılan öğrenci seçme sınavları, gelişime açık öğrencileri seçmeye yönelik yapılmalıdır. Duygusal faktörler rol oynamamalıdır.	34	70.8	11	22.9	-	-	2	4.2	1	2.1	48	100
Liselerde görev yapan idareciler resim ve müzik bölümlerinden seçilmelidir.	22	45.8	22	45.8	2	4.2	1	2.1	1	2.1	48	100
Üniversitelerde, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan programın üstüne bir program geliştirilmelidir.	30	62.5	15	31.3	2	4.2	1	2.1	-	-	48	100
Üniversite öğretim elemanlarının zaman zaman Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine giderek, Ne Oluyor?, Nasıl Eğitiliyor?, Neler Öğretiliyor? u tartışmaları gerekir.	26	54.2	14	29.2	1	2.1	5	10.4	2	4.2	48	100

Sonuç ve Öneriler

Tablo 9'da yer alan görüşler Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin ve bu okullardan mezun olan öğrencilerinin üniversitelerin ilgili bölümlerindeki başarılarının artmasına yönelik sonuç ve önerileri içermektedir. Her bir görüş araştırmanın sonucunda elde edilmiş bir bulgu ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine, üniversitelerin ilgili bölümlerine, Milli Eğitim Bakanlığına ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına yönelik öneri niteliğindedir.

1-Araştırmanın yapıldığı yıl sayıları 30 olan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin sayısı bugün 53'tür. Bu liselerin salt sayılarının arttırılması değil, amaca uygun okul binalarına kavuşmaları, fiziki donanım ve malzeme ihtiyaçlarının karşılanması, nitelikli eğitim kadrolarının oluşturulması, branş öğretmenlerinin alanlarında geliştirilmesi ve eğitim programlarının çağın değişen ve gelişen şartlarına uygun yenilenmesi sağlanmalıdır.

2-Branş öğretmeni seçiminde siyasi ya da kişisel tercihler rol oynamamalı, alanında aktif, yaratıcı, çağdaş öğretmenlere görev verilmelidir. Branş öğretmenlerine belirli dönemlerde uzman kişiler tarafından verilen hizmetiçi programları oluşturulmalı ve yine bu öğretmenlere Yüksek Lisans, Doktora programlarına katılabilme imkânları tanınmalıdır.

3-Özellikle son sınıf öğrencileri, lise üniversite işbirliği ile üniversitelerin ilgili bölümlerine götürülmelidir. Uzman kişiler tarafından yönelmek istedikleri, ya da diğer bölümler ve olanakları konusunda bilgilendirilmelidir.

4-Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde yapılan öğrenci seçme sınavları, seviyeye uygun yapılmalı, gelişime açık öğrencileri seçmeye yönelik olmalıdır.

5-A.G.S. Liselerinde görev yapan idareciler resim ve müzik branşlarından seçilmelidir.

6-A.G.S. Liselerinde uygulanan müfredat programlarının oluşturulmasında alanın uzmanı öğretim elemanlarından görüş ve öneriler alınmalıdır. Programlar öğrencilerin yaşlarına uygun, samimi, yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedeflemelidir. Üniversitelerde de Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan programın üstüne bir program uygulanmalıdır.

7-Birçok üniversite öğretim elemanı bu liselerle ilgili değerlendirmelerde bulunmaktadır. Öğretim elemanları A.G.S. Liselerinde verilen sanat eğitiminin artılarını ve eksilerini daha verimli saptayabilmek için bu liselere bizzat giderek, gözlemler yaparak, Ne Oluyor? Nasıl Eğitiliyor? Neler Öğretiliyor?u yerinde incelemeli, tartışmalıdır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Türkiye'de sanat eğitiminin önemli bir halkasını oluşturmaktadır. Bu kurumların ihtiyaçları ve eksikleri giderilmelidir. A.G.S. Liselerinin varlığı ve başarıları, ülkemiz geleceğine önemli katkılar sağlamaktadır.

Kaynakça

BOYDAŞ, Nihat (2005). **Sanat Eleştirisine Giriş**, Gündüz Yayıncılık, Ankara.

BUYURGAN, Serap (1992). **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Eğitim Öğretim Durumları Bu Alanda Karşılaşılan Güçlükler Eğitim Öğretimden Beklentileri**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BUYURGAN, Serap (1996). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri ve Eğitimleri ile Yöneldikleri Meslekler Arasındaki İlişki (Resim Bölümü Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)**, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

BUYURGAN, Serap (1997). *"Türkiye'de Sanat Eğitimi İçerisinde Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Önemi"* **Çağdaş Eğitim**, Haziran 1997, S. 223, ss. 39-40.

BUYURGAN, Serap (1999). *"Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Üniversite Başarı Durumları Üzerine Bir Araştırma"*, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı. 1992-2, ss. 147-159.

BUYURGAN, Serap (2000). *"Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü Mezunlarının Yüksek Öğrenimdeki Başarı Durumları ile İlgili Bir Değerlendirme"*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 19, ss. 32-42.

BUYURGAN, Serap ve Levent MERCİN (2005). **Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları**, Editör: Vedat Özsoy, Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınlar: 2, Ankara.

GENÇAYDIN, Zafer (2002). *"Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede G.E.E. Resim-İş Bölümünün Yeri ve Bugünkü Durumu Üstüne"*, **Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu**, G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

GÖKAYDIN, Nevide (1990). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**, Sedir Yayınevi, Ankara.

KARASAR, Niyazi (2003). **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Nobel Yayınları, Ankara.

KIRIŞOĞLU, Olcay TEKİN (1995). *"Güzel Sanatlar Eğitiminde Yetenek Sınavı Değerlendirmeleri ile İlgili Bir Çalışma"*, **Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar Sanat Eğitiminin Geleceği**, Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No: 8, ss. 113-120.

MEB Tebliğler Dergisi, Eylül 1998-2492.

MEB Tebliğler Dergisi, Mayıs 2004-2560.

ÖZSOY, Vedat (2001). *"Başarılı Bir Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi"*, **Türkiye'de Sanat**, S. 49, ss. 24-33.

ÖZSOY, Vedat (2002). *"Sanat (Resim) Eğitiminde Müze ve Okul İş Birliği ve Müzeye Dayalı Bazı Öğretim Yöntemleri",* **Milli Eğitim**, S. 153-154, ss. 5-7.

SAN, İnci (1985). **Sanat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

SUNGUR, Nuray (1992). **Yaratıcı Düşünce**, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.

TÜRKOĞLU, Adil (2005). *"Öğretmen Yetiştirme Modelleri (Fransa, Almanya, Hollanda, İngiltere)"*, **Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

EK 1: ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ
Sanat (Resim) Alanı

DERS KATEGORİLERİ	HAZIRLIK SINIFI	HAFTALIK DERS SAATİ SAYISI	IX. SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ SAYISI	X. SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ SAYISI	XI. SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ SAYISI
ORTAK GENEL KÜLTÜR DERSLERİ	Türkçe	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	Yabancı Dil	24	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
	Temel Sanat Eğt.	8	Tarih	2	Tarih	2	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2
	Beden Eğitimi	2	Coğrafya	2	Millî Güvenlik Bilgisi	1	Felsefe	2
			Matematik	5	Yabancı Dil	5	Yabancı Dil	4
			Biyoloji	2				
			Fizik	2				
			Kimya	2				
			Sağlık Bilgisi	2				
			Yabancı Dil	6				
			Beden Eğitimi	2				
TOPLAM		38		30		13		13
ALAN BÖLÜM DERSLERİ			Resim Atölye	4	Resim Atölye	4	Resim Atölye	4
			Desen Çalışmaları	4	Desen Atölye	4	Desen Atölye	4
					Grafik Atölye	4	Heykel Atölye	4
					Sanat Tarihi	2	Sanat Tarihi	2
TOPLAM				8		14		14
ALAN BÖLÜM SEÇMELİ DERSLERİ					Yazı Sanatı	2	Yazı Sanatı	2
					Sanat Eserlerini İnceleme	2	Edebi Metinler	3
					Fotografi	2	Estetik	2
					Sanat Sosyolojisi	2	Matematik	2
					Drama	2	Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	3
					Estetik	2	Osmanlı Tarihi	3
					Genel Türk Tarihi	3	Kütüphanecilik	1
					Psikoloji	2	Mantık	2
					Matematik	2	Sosyoloji	2
					Geometri	2	Bilgisayar	2
					Edebi Metinler	3		
					Türkiye Coğ-rafyası (Fiziki)	3		
					Bilgisayar	2		
ALINABİLECEK DERS SAATİ SAYISI						9		9
SEÇMELİ DERSLER			Müzik	2	Müzik	2	Müzik	2
			Beden Eğitimi	2	Beden Eğitimi	2	Beden Eğitimi	2
			Halk Bilim	2	Turizm	2	Demokrasi ve İnsan Hakları	1
			2. Yabancı Dil	2	Güzel Okuma ve Yazma	2	İnsan İlişkileri	1
			Bilgisayar	2	2. Yabancı Dil	2	Güzel Konuşma ve Yazma	2
			Takviyeli Yabancı Dil	2	Takviyeli Yabancı Dil	2	2. Yabancı Dil	2
					Trafik Bilgisi	1	Takviyeli Yabancı Dil	2
ALINABİLECEK DERS SAATİ SAYISI				2		4		4
TOPLAM		38		40		40		40
			Rehberlik	1	Rehberlik	1	Rehberlik	1

EK: 2

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ Resim Alanı

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2	2
	TÜRK EDEBİYATI	3	3	3	3
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1	1
	TARİH	2	2	-	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	2	-
	COĞRAFYA	2	2	-	-
	MATEMATİK	4	4	-	-
	FİZİK	2	-	-	-
	KİMYA	2	-	-	-
	BİYOLOJİ	2	-	-	-
	SAĞLIK BİLGİSİ	-	2	-	-
	FELSEFE	-	-	2	-
	YABANCI DİL	6	3	3	3
	BEDEN EĞİTİMİ	2	-	-	-
	MİLLİ GÜVENLİK BİLGİSİ	-	1	-	-
	TRAFİK VE İLK YARDIM	-	-	1	-
	TOPLAM	**28**	**20**	**14**	**9**
ALAN DERSLERİ	DESEN ÇALIŞMALARI	2	2	4	4
	II BOYUTLU SANAT ATÖLYE	2	3	4	4
	III BOYUTLU SANAT ATÖLYE	1	3	4	-
	MÜZE EĞİTİMİ	-	-	-	1
	PLASTİK SANATLAR TARİHİ	1	-	-	-
	GRAFİK TASARIM	-	-	2	4
	DRAMA	-	-	-	1
	TÜRK RESİM HEYKEL SANATI	-	-	1	-
	ÇAĞDAŞ DÜNYA SANATI	-	-	-	2
	ESTETİK	-	-	1	-
	SANAT ESERLERİNİ İNCELEME	-	-	-	2
	TOPLAM	**6**	**8**	**16**	**18**
SEÇMELİ DERSLER	MÜZİK (2)				
	BEDEN EĞİTİMİ (2)				
	TARİH (2)				
	COĞRAFYA (2)				
	MATEMATİK (2)				
	GEOMETRİ (2)				
	FİZİK (2)				
	KİMYA (2)				
	BİYOLOJİ (2)				
	PSİKOLOJİ (2)				
	SOSYOLOJİ (2)				
	MANTIK (2)				
	SEÇMELİ YABANCI DİL (2)				
	SANAT TARİHİ (2)				
	GİRİŞİMCİLİK (1)				
	BİLGİ KURAMI (1)				
	PROJE HAZIRLAMA (1)				
	BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ (2)				
	DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI (1)				
	SOSYAL ETKİNLİK (2)				
Alınabilecek Ders Saati Sayısı		**-**	**6**	**4**	**7**
REHBERLİK		**1**	**1**	**1**	**1**
TOPLAM DERS SAATİ		**35**	**35**	**35**	**35**

Not:

1- Yıl sonu başarı ortalaması ile başarılı sayılamayacak dersler; Dil ve Anlatım Dersi ile Desen Çalışmaları dersidir.

2- Seçmeli Yabancı Dil dersinde II. Yabancı Dil dersi olarak; Almanca, Çince, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca ve Rusça derslerinden biri seçilip okutulur.

ART TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE ART EDUCATION APPLIED AT ANATOLION FINE ARTS HIGH SCHOOLS

Serap BUYURGAN*

Abstract

Teachers' opinions and suggestions play a crucial role in the research studies carried out at Anatolian Fine Arts High Schools which aim at applying art education with its main goals and improving creative thinking. Taking this rationale into consideration, this study attempts to show the findings related to the sufficiency of the art lessons done in these high schools, the main qualities of the teachers, the reasons which prevent creative education and the values which Anatolian Fine Arts High Schools contribute to the art education through the art teachers' opinions who work in these high schools. Some recommendations are made to increase the success of the students who study at high schools in the model of searching and scanning. Data has been collected through questionnaire (which consists of nine questions) applied to the art teachers who work in nine cities. The frequency and percentages of the findings have been analyzed.

As a result of this research study, the necessity of the buildings of the high schools, tool-requisite, materials and qualified, active, creative and modern teachers are discussed. Furthermore, the need to update the curriculum according to the needs of our world today is also highligted. Some further recommendations are made about how to improve the positive approaches in this education and to solve the problems.

Key Words: Teacher opinions, curriculum, teacher qualifications

* Assistant Professor, Gazi University., Gazi Faculty of Education, Department of fine arts Teaching, Paintinfg Teaching Programme

YENİ İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

İlhami BULUT**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla 33 maddeden oluşan Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni Türkçe programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 784 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, KWH, MWU, Scheffe ve Lsd testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, il, sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programda öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumunun uygulamada etkili olduğu belirlenirken, öngörülen değerlendirmenin ise uygulamada etkili olamadığı ortaya çıkmıştır. Bunun için öğretmenlere programda öngörülen değerlendirme teknikleri hakkında uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Yapılandırmacılık, Türkçe Eğitimi

Giriş

Teknoloji ve davranış bilimlerindeki yeni bulgular, öğrenenlerin yetişmesindeki tutumu (Demirel, 1997: 22) ve öğrenme süreçlerinin gelişmesini (McMullin, 2005) etkilemiştir. İlköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireyler öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, başarı, duyuşsal özellik ve yeteneklerle başlamaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınarak bilgi toplumunun gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Tezci, 2002: 5). Bunun doğal bir sonucu olarak da zengin öğrenme ortamları ve eğitim programlarının hazırlanması gündeme gelmiştir.

Eğitimde kalite ve verimliliği yükseltmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından geliştirilen ilköğretim birinci kademe programları (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler) 2004-2005 Öğretim Yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Sam-

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Dr.; Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

sun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya konulmuştur. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) ve Kılavuzu; "Giriş", "Kazanımlar" ve "Program Kılavuzu" olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır (Sever, 2005:177). TÜDÖP'te yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2004:14).

Yapılandırmacılık kuramının eskiden felsefecilerin, bilgi kuramcılarının ve psikologların tutmuş oldukları günlüklerden sadece okunduğu bilinmektedir (Brooks&Brooks, 1999; Phillips, 2000). Howe&Berv *yapılandırmacılık* teriminin felsefi sözlüklerde geniş bir şekilde yer almadığını ve terim ile ilgili olarak eğitimcilerden daha çok felsefecilerin ilgilendiğini belirtir (Phillips, 2000). Bugün ise, kuramın eğitim literatüründe geniş bir şekilde yayıldığı görülmektedir (Howe&Berv, 2000). Felsefecilerin bu kuram üzerindeki yoğun ilgileri sonucunda, felsefenin bir dalı olan bilgi teorisinin önemli gelişme kaydettiği görülür (Phillips, 2000). Nitekim kuramın bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisi olduğu görüşü (Howe&Berv, 2000; Airasian&Walsh, 1997; Özkan, 2001; Duman, 2004, Altun, 2004; Açıkgöz, 2003) literatürde geniş bir şekilde yer almaktadır.

Yapılandırmacı kuramı öğrenme ile ilişkilendiren görüşlere de literatürde rastlamak mümkündür. Fosnot ve Brooks&Brooks yapılandırmacılığın öğretimden daha çok öğrenmeyle ilgili bir teori olduğunu belirtir (Cannon, 1997; Duman, 2004; Akar ve Yıldırım, 2004; Hoşgörür, 2002). Yeşildere ve Türnüklü (2004) ise, kuramın bir öğrenme felsefesi olduğunu ileri sürer. Yapılandırmacılıkta öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır (MEB, 2004:14).

Cannon (1997) ve Wheatly (1991) bilginin öğrenciye paket olarak transfer edilemeyeceğini, bilgiye öğrenenin kendisinin ulaşması gerektiğini belirtir. Glasersfeld, bilginin eşya olmadığını ve bu nedenle de bir kişiden diğerine aktarılamayacağını belirtir (Crowther, 1999). Dolayısıyla öğrenen, öğrendiklerini kendi yaşantısı ile şekillendirir (Şahinel, 2002; Koç, 2000; Bağcı, 2003; Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2002). Çünkü Dewey'e göre bilgi, yaşantının bir şeklidir. Yaşantı ise, bireyi doğadan uzak tutan bir perde değildir (Vanderstraeten, 2002). Başka bir deyişle, bilgi ya da anlam dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmamakta ve edilgen bir şekilde dışarıdan bireyin zihnine aktarılmamaktadır. Aksine birey bilgiyi, aktif bir şekilde zihinde yapılandırmaktadır (Wheatly, 1991; Stieb, 2005; Cooperstein&Kocevar-Weidinger, 2004; Duman, 2004; Deryakulu, 2001; Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002; Aydoğdu, 2003; Altun, 2004; Beydoğan, 2002).

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır (MEB, 2004:13). Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme noktasında amaca hizmet edebilir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin; anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşla-

rıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmasına bağlıdır (MEB, 2004:13).

Gerçek genetik analizler ve sistematik araştırmalar, çocuğun düşünme yeteneğinin artması ile sosyal gelişimi arasında ilişki olduğunu gösterir (Vygotsky 1962). Buna göre bilgi, sadece bireyin zihninde yapılandırılmaz, aynı zamanda sosyal bir bağlam içindeki etkileşimler öğrenenlerin düşüncelerini, yeniden yapılandırmalarını, paylaşmalarını ve tekrar yapılandırmalarını sağlar (Duman ve İkiel, 2002; Türnüklü, 2005). Anadil öğretiminde, anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (yazma-konuşma) becerileri daha çok uygulama yoluyla kazandırılır. Bu becerileri uygulama sıklığı, becerilerin kalıcılığını sağlayan bir etkendir. Sadece zihinsel edimlerin yaşama geçirildiği etkinliklerle anlama ve anlatma becerilerinin yetkinleşmesi, dolayısıyla anadili öğretiminin amacına ulaşması düşünülemez (Sever, 2005:181). Bilgi, sosyal etkileşim ve karşılıklı konuşma içinde yapılandırıldığı için toplumsal etkileşimin bir ürünüdür. Bu nedenle tüm anlamlar toplumsal yönelimlidir. Bu bağlamda öğretme-öğrenme süreci toplumsal olarak oluşturulmuş bilginin paylaşılmasını ve müzakere edilmesini içermektedir (Türnüklü, 2005). Dil öğretimi öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri dili okulda öğrenme yoluyla geliştirmelidir. Bu yolla öğrenci okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayan, düşüncelerini sözle ve yazıyla anlatma yeteneği kazanmış, okuduklarından zevk alan zihin ve kişiliği gelişmiş bir birey olabilmelidir (Şahinel, 2005:217). Bunun için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü, öğrenenlerin dil ve düşünceleri öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki açıklamalarından güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Watson, 2001).

Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2004:14). Bunun için öğretmen öğrenci özerkliği ve önceliklerini kabul etmeli, açık uçlu sorular sorup, cevap almak için öğrencilere süre vermeli ve onları üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya cesaretlendirmelidir. Öğrencileri, kendisi ve birbirleriyle diyalog içinde olmaya yönlendirmelidir. Öğretmen tüm dil becerilerinin kullanılmasından sorumludur. Bu nedenle öğrencileri gerçek yaşama hazırlayan, onlara uygulama yapabilecekleri ortamlar sunarak metnin içeriğiyle ilgili etkinlikleri planlamalıdır (Şahinel, 2005:217).

Richardson, yapılandırmacı stratejiler uygulandığında, öğrencilerin etkileşime girdiği fikir, etkinlik, inanç ve olguları zihinlerinde yorumlayarak, yeni anlamlara, yeni anlayışlara ve yaratıcılığa dönüştüğünü belirtir (Beydoğan, 2002). Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları sorgulayan etkin organizmalardır (Koç ve Demirel, 2004:174; Yurdakul, 2004:117). TÜDÖP'te geleneksel öğretimde baskın olan ezberciliğin, yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bıraktığı gözlenmektedir. Öğrenci, kendisinin yönettiği öğrenme süreci içinde yer almakta ve etkin katılımcı olarak öğrenen ve kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır. Kendi motivasyonu ve çabası ile yeni bilgi ve düşünceleri, önbilgileri ile bütünleştirerek konuya ilişkin açıklamalar getirir ve öğretmen tarafından oluşturulan sorunlar yerine, kendi yaşamında yer alan gerçek sorunlara etkin çözüm ve öneriler üretmeye çalışır (Şahinel, 2005:218).

Yeni programların uygulamadaki yansımalarına ilişkin yapılan araştırmalar (Gömleksiz, 2005; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Coşkun, 2005; Collins, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Bulut, 2006) programın uygulanmasında karşılaşılan durumları olumlu ve olumsuz boyutları ile ortaya koymaktadır. Yeni TÜDÖP'ün uygulamada başarılı olup olmadığının belirlenmesine gereksinim vardır. Bunun için, yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin, TÜDÖP'ün uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemenin program geliştirme sürecine katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan TÜDÖP'ün uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaç belirlenmiştir; TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri il, sınıf düzeyi, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre değişmekte midir?

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırma ile yeni ilköğretim birinci kademe TÜDÖP'ün uygulamadaki etkililiği öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında TÜDÖP'ün uygulandığı dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1707 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu illerdeki pilot okullarda görev yapan ve ulaşılabilen toplam 784 öğretmen oluşturmaktadır. İllere göre örneklem dağılımı şöyledir; İstanbul 142, Ankara 141, İzmir 97, Kocaeli 90, Van 79, Hatay 73, Samsun 80 ve Bolu 82. Diyarbakır ilindeki öğretmenler ölçek geliştirme aşamasında araştırmaya katıldıklarından, asıl uygulamada araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesinde ilgili dokümanlar incelendikten sonra, Diyarbakır ilinde yeni TÜDÖP'ü uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri alınmış ve bu görüş ve düşünceler doğrultusunda 33 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek içerik geçerliği açısından, Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümleri, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümündeki öğretim üyeleri ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Taslak ölçek, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda üzerlerinde düzeltmeler yapılarak ön deneme için uygun hale getirilmiştir.

Ölçek geçerlik ve güvenirlik analizleri için Diyarbakır ilindeki yeni programın uygulandığı beş pilot ilköğretim okulunda görev yapan 124 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. İlk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.92 ve Bartlett test değeri 3581,287 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2002:120) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett testi-

nin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 8 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. faktör "Kazanımlar", 2. faktör "Kapsam", 3. faktör "Eğitim Durumu" ve 4. faktör "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha 0.97, Spearman-Brown 0.83 ve Guttman split-half değeri ise 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dört alt boyutunun güvenirliği de ayrı ayrı hesaplanmış ve alt boyutların güvenirlik kat sayıları şöyle belirlenmiştir; *Kazanımlar* 0.95, *Kapsam* 0.94, *Eğitim Durumu* 0.87 ve *Değerlendirme* 0.81. Güvenirlik katsayısı 0.60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, 0.80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edildiğinden (Özdamar, 1999) ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Geliştirilen ölçek yeni TÜDÖP'ün uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 67 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1269 sınıf öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiş ve aynı yöntem ile toplanmıştır. Ancak Ankara, Hatay ve Kocaeli ilinde toplam üç pilot okuldan hiç anket gelmediğinden, 64 pilot ilköğretim okulundan toplam 784 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans değerleri kullanılmıştır. Cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve öğrenci mevcudu bakımından yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskall Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için "Tamamen (5)", "Çok (4)", "Orta (3)", "Az (2)" ve "Hiç (1)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin "Hiç", 1.81-2.60 arasında bulunanların "Az", 2.61-3.40 arasındakilerin "Orta", 3.41-4.20 arasındakilerin "Çok" ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise "Tamamen" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Çizelge 1'de öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"il"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 1. *İl Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	İl	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kazanımlar	İstanbul	142	3,81	0,495	Gruplar Arası	8,174	7	1,168	4,168*	0,000	Samsun-İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Bolu
	Ankara	141	3,76	0,535							
	İzmir	97	3,82	0,557							
	Kocaeli	90	3,76	0,519	Gruplar İçi	217,412	776	0,280			
	Van	79	3,82	0,568							
	Hatay	73	3,87	0,473							
	Samsun	80	4,12	0,563	Toplam	225,585	783				
	Bolu	82	3,78	0,530							
	Levene: 0.926			p=0.486							
Kapsam	İstanbul	142	3,86	0,563	Gruplar Arası	7,880	7	1,126	3,303*	0,002	Ankara-İstanbul, İzmir, Van, Hatay, Samsun; Samsun-Kocaeli, Bolu; Bolu-Hatay
	Ankara	141	3,67	0,613							
	İzmir	97	3,84	0,612							
	Kocaeli	90	3,78	0,529	Gruplar İçi	264,445	776	0,341			
	Van	79	3,85	0,619							
	Hatay	73	3,95	0,573							
	Samsun	80	3,98	0,580	Toplam	272,326	783				
	Bolu	82	3,71	0,569							
	Levene:0.817			p=0.524							
Eğitim Durumu	İstanbul	142	3,89	0,440	Gruplar Arası	5,258	7	0,751	3,240*	0,002	Samsun-Ankara
	Ankara	141	3,78	0,480							
	İzmir	97	3,87	0,531							
	Kocaeli	90	3,85	0,485	Gruplar İçi	179,887	776	0,232			
	Van	79	3,87	0,466							
	Hatay	73	3,94	0,454							
	Samsun	80	4,09	0,537	Toplam	185,145	783				
	Bolu	82	3,87	0,469							
	Levene: 1,189			p= 0,306							

Değerlendirme	İstanbul	142	3,36	0,659	Gruplar Arası	9,480	7	1,354	2,984*	0,004	Ankara-İstanbul, İzmir, Van, Hatay, Samsun; Hatay, Bolu; Samsun-Kocaeli, Bolu
	Ankara	141	3,26	0,710							
	İzmir	97	3,23	0,687							
	Kocaeli	90	3,33	0,644	Gruplar İçi	352,198	776	0,454			
	Van	79	3,32	0,619							
	Hatay	73	3,24	0,768							
	Samsun	80	3,61	0,659	Toplam	361,678	783				
	Bolu	82	3,44	0,623							
	Levene: 1,386			p=0.208							
Programın Geneli	İstanbul	142	3,79	0,457	Gruplar Arası	6,227	7	0,890	3,749*	0,001	Ankara-Samsun
	Ankara	141	3,68	0,499							
	İzmir	97	3,76	0,531							
	Kocaeli	90	3,73	0,465	Gruplar İçi	184,119	776	0,237			
	Van	79	3,78	0,488							
	Hatay	73	3,83	0,474							
	Samsun	80	4,01	0,506	Toplam	190,346	783				
	Bolu	82	3,74	0,479							
	Levene:0.432			p=0.882							

*p<.05

Öğretmenlerin TÜDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(7-776)}$=4.168, p<0.05). Scheffe testi sonucuna göre farklılaşmanın Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\overline{X}$=3.76) ve Kocaeli ($\overline{X}$=3.76), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise Samsun ($\overline{X}$=4.12) ilindeki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=3.87), İzmir ($\overline{X}$=3.82), Van ($\overline{X}$=3.82), İstanbul ($\overline{X}$=3.81) ve Bolu ($\overline{X}$=3.78) ilindeki öğretmenler takip etmektedir. İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Kapsama ilişkin öğretmen görüşleri ***"il"*** değişkenine göre değişmektedir ($F_{(7-776)}$=3.303, p<0.05). LSD testi sonucuna göre değişim, Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Samsun ile Kocaeli ve Bolu; Bolu ile Hatay ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Dolayısıyla, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\overline{X}$=3.67), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=3.98) ilindeki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=3.95), İstanbul ($\overline{X}$=3.86), Van ($\overline{X}$=3.85), İzmir ($\overline{X}$=3.84), Kocaeli ($\overline{X}$=3.78) ve Bolu ($\overline{X}$=3.71) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir.

Eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(7-776)}$=3.240, p<0.05). Scheffe testi sonucuna göre, farklılık Samsun ile Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Buna gö-

re, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\overline{X}$=3.78), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=4.09) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=3.94), İstanbul ($\overline{X}$=3.89), Van ($\overline{X}$=3.87), Bolu ($\overline{X}$=3.87) İzmir ($\overline{X}$=3.87) ve Kocaeli ($\overline{X}$=3.85) ilindeki öğretmenler takip etmektedir.

Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F_{(7-776)}$=2.984, p<0.05). LSD testi sonucunda farklılaşmanın Ankara ile İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının İzmir ($\overline{X}$=3.23), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=3.61) ilindeki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\overline{X}$=3.44), İstanbul ($\overline{X}$=3.36), Kocaeli ($\overline{X}$=3.33), Van ($\overline{X}$=3.32), Ankara ($\overline{X}$=3.26) ve Hatay ($\overline{X}$=3.24) ilindeki öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada ***"çok"***, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Hatay ilindeki öğretmenler ise, ***"orta"*** düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür ($F_{(7-776)}$=3.749, p<0.05). Scheffe testi farklılığın Ankara ile Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında gerçekleştiğini göstermektedir. En düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\overline{X}$=3.68), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise Samsun ($\overline{X}$=4.01) ilindeki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=3.83), İstanbul ($\overline{X}$=3.79), Van ($\overline{X}$=3.78), İzmir ($\overline{X}$=3.76), Bolu ($\overline{X}$=3.74) ve Kocaeli ($\overline{X}$=3.73) ilindeki öğretmenler izlemektedir.

Çizelge 2'de öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin *"sınıf"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 2. *Sınıf Değişkenine Göre Kazanımlar, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçeklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Sınıf	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kazanımlar	1. sınıf	190	3,84	0,496	Gruplar Arası	3,989	4	0,997	3,506*	0,008	2-5. sınıf
	2. sınıf	202	3,75	0,513							
	3. sınıf	201	3,80	0,574	Gruplar İçi	221,596	779	0,284			
	4. sınıf	97	3,92	0,581							
	5. sınıf	94	3,97	0,508	Toplam	225,585	783				
	Levene:1,393			p: 0,235							
Eğitim Durumu	1. sınıf	190	3,90	0,437	Gruplar Arası	2,201	4	0,550	2,343	0,053	-
	2. sınıf	202	3,84	0,472							
	3. sınıf	201	3,86	0,510	Gruplar İçi	182,944	779	0,235			
	4. sınıf	97	3,90	0,557							
	5. sınıf	94	4,01	0,465	Toplam	185,145	783				
	Levene: 2,209			p:0,066							

Değerlendirme	1. sınıf	190	3,41	0,668	Gruplar Arası	7,845	4	1,961	4,318*	0,002	2-5. sınıf
	2. sınıf	202	3,23	0,684							
	3. sınıf	201	3,28	0,739	Gruplar İçi	353,833	779	0,454			
	4. sınıf	97	3,38	0,628							
	5. sınıf	94	3,53	0,552	Toplam	361,678	783				
	Levene: 2,138			p: 0,074							

*p<.05

Öğretmenlerin TÜDÖP'ün kazanımlarına (F(4-779)=3.506, p<0.05) ve değerlendirme boyutuna ($F_{(4-779)}$=4.318, p<0.05) ilişkin görüşleri ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Scheffe testi her iki boyutta da farklılaşmanın 5. sınıf ile 2. sınıf öğretmenleri arasında olduğunu göstermektedir. Beşinci sınıf öğretmenleri programın kazanım ve değerlendirme boyutlarının uygulamada daha etkili olduğu düşüncesindedirler. Eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F_{(4-779)}$=2.343, p>0.05).

Çizelge 3'te öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ve programın geneline ilişkin görüşlerinin ***"sınıf"*** değişkenine göre KWH testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 3. *Sınıf Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları*

Alt ölçek ölçek	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Kazanımlar	1. sınıf	190	398,60	4	9,597*	0,048	2-5. sınıf 3-5. sınıf
	2. sınıf	202	375,17				
	3. sınıf	201	368,37				
	4. sınıf	97	417,51				
	5. sınıf	94	443,20				
Programın Geneli	1. sınıf	190	400,50	4	11,886*	0,018	2-5. sınıf 3-5. sınıf
	2. sınıf	202	367,38				
	3. sınıf	201	371,49				
	4. sınıf	97	415,18				
	5. sınıf	94	451,84				
	Toplam	784					

Öğretmenlerin TÜDÖP'ün kapsamına ilişkin görüşleri arasında ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($KWH_{(4)}$=9.597, p<0,05). Yapılan MWU testi sonucunda, farklılığın 5. sınıf öğretmenleri ile 2. ve 3. sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. 5.sınıf öğretmenleri kapsamı daha etkili bulmaktadırlar. Programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri de ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($KWH_{(4)}$=11.886, p<0,05). MWU testi sonucunda, değişimin 5. sınıf öğretmenleri ile 2. ve 3. sınıf öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. 5.sınıf öğretmenleri programın genelini daha etkili bulmaktadırlar.

Çizelge 4'te öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"cinsiyet"* değişkenine ait t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları*

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Kazanımlar	Erkek	342	3,86	0,553	1,045	0,307	1,169	0,243
	Kadın	442	3,81	0,524				
Kapsam	Erkek	342	3,87	0,604	1,099	0,295	2,187*	0,029
	Kadın	442	3,78	0,576				
Eğitim Durumu	Erkek	342	3,93	0,512	2,095	0,148	2,036*	0,042
	Kadın	442	3,85	0,464				
Değerlendirme	Erkek	342	3,40	0,685	0,047	0,829	2,059*	0,040
	Kadın	442	3,30	0,673				
Programın Geneli	Erkek	342	3,82	0,514	1,891	0,170	1,966	0,050
	Kadın	442	3,75	0,475				

*p<0,05

Öğretmenlerin TÜDÖP'ün kazanımlarına ($t_{(782)}$=1.169, p=0.243) ve programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri ***"cinsiyet"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(782)}$=1.966, p>0,05). Her iki gruptaki öğretmenler programda yer alan kazanımlar ve programın genelinin uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Programın kapsamına ($t_{(782)}$=2.187, p<0,05), eğitim durumuna ($t_{(782)}$=2.036, p<0,05) ve değerlendirme boyutuna ($t_{(782)}$=2.059, p=0.040) ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Buna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, programda öngörülen kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin daha çok etkili olduğunu belirtmektedirler.

Çizelge 6'da öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"kıdem"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 6. *Kıdem Değişkenine Göre Kazanımlar, Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	1-5 yıl	94	3,72	0,495	Gruplar Arası	1,649	4	0,412	1,434	0,221
	6-10 yıl	158	3,86	0,531						
	11-15 yıl	102	3,88	0,464	Gruplar İçi	223,936	779	0,287		
	16-20 yıl	111	3,82	0,577						
	21 ve üzeri	319	3,84	0,557	Toplam	225,585	783			
		Levene: 0,909			p: 0,458					

Kapsam	1-5 yıl	94	3,76	0,556	Gruplar	0,649	4	0,162	0,465	0,761
	6-10 yıl	158	3,83	0,574	Arası					
	11-15 yıl	102	3,87	0,504	Gruplar	271,677	779	0,349		
	16-20 yıl	111	3,80	0,623	İçi					
	21 ve üzeri	319	3,82	0,622	Toplam	272,326	783			
		Levene1,341			p:0,253					
Eğitim Durum	1-5 yıl	94	3,81	0,420	Gruplar	0,959	4	0,240	1,014	0,399
	6-10 yıl	158	3,90	0,509	Arası					
	11-15 yıl	102	3,91	0,476	Gruplar	184,186	779	0,236		
	16-20 yıl	111	3,85	0,498	İçi					
	319	3,91	0,492	Toplam	185,145	783				
		Levene:0,569			p:0,685					
Değelendirme	1-5 yıl	94	3,25	0,657	Gruplar	1,582	4	0,395	0,855	0,490
	6-10 yıl	158	3,32	0,687	Arası					
	11-15 yıl	102	3,36	0,676	Gruplar	360,096	779	0,462		
	16-20 yıl	111	3,31	0,660	İçi					
	21 ve üzeri	319	3,38	0,691	Toplam	361,678	783			
		Levene:0,200			p:0,939					
Programın Geneli	1-5 yıl	94	3,69	0,438	Gruplar	1,043	4	0,261	1,073	0,369
	6-10 yıl	158	3,80	0,497	Arası					
	11-15 yıl	102	3,82	0,430	Gruplar	189,303	779	0,243		
	16-20 yıl	111	3,76	0,526	İçi					
	21 ve üzeri	319	3,79	0,513	Toplam	190,346	783			
		Levene:0,913			p:0,456					

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin TÜDÖP'ün kazanımlarına ($F_{(4-779)}$= 1.434, p>0.05), kapsamına ($F_{(4-779)}$=0.149, p>0.05), eğitim durumuna ($F_{(4-779)}$=1.014, p>0.05), değerlendirmeye ($F_{(4-779)}$=0.855, p>0.05) ve programın geneline ($F_{(4-779)}$= 1.073, p>0.05) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, kıdem değişkeni açısından ilgili alt boyutlarda öğretmen görüşleri değişmemektedir. Ancak diğer boyutlara ilişkin görüşler 'çok' düzeyinde benimsenirken, değerlendirme boyutunun 'orta' düzeyinde benimsenmesi dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir.

Çizelge 7'de öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"eğitim düzeyi"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 7. *Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	Ön Lisans	319	3,84	0,533	Gruplar Arası	8,577	2	4,288		
	Lisans	438	3,82	0,535	Gruplar İçi	225,500	781	0,289	0,149	0,862
	Yüksek Lisans	27	3,81	0,625	Toplam	225,585	783			
		Levene:0,261			p:0,771					
Kapsam	Ön Lisans	319	3,83	0,596	Gruplar Arası	0,373	2	0,186		
	Lisans	438	3,80	0,584	Gruplar İçi	271,953	781	0,348	0,535	0,586
	Yüksek Lisans	27	3,91	0,614	Toplam	272,326	783			
		Levene:0,084			p:0,919					
Eğitim Durumu	Ön Lisans	319	3,91	0,481	Gruplar Arası	0,345	2	0,173		
	Lisans	438	3,88	0,488	Gruplar İçi	184,800	781	0,237	0,730	0,482
	Yüksek Lisans	27	3,81	0,527	Toplam	185,145	783			
		Levene:0,113			p:0,893					
Değerlendirme	Ön Lisans	319	3,36	0,693	Gruplar Arası	0,219	2	0,109		
	Lisans	438	3,33	0,678	Gruplar İçi	361,459	781	0,463	0,237	0,789
	Yüksek Lisans	27	3,28	0,556	Toplam	361,678	783			
		Levene:1,151			p:0,317					
Programın Geneli	Ön Lisans	319	3,80	0,494	Gruplar Arası	0,117	2	5,860		
	Lisans	438	3,77	0,490	Gruplar İçi	190,229	781	0,244	0,241	0,786
	Yüksek Lisans	27	3,77	0,550	Toplam	190,346	783			
		Levene:0,077			p:0,926					

*p<.05

Öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlara ($F_{(2-781)}$=0.149, p>0.05), kapsama ($F_{(2-781)}$=0.535, p>0.05), eğitim durumuna ($F_{(2-781)}$=0.730, p>0.05), değerlendirmeye ($F_{(2-781)}$=0.237, p>0.05) ve programın geneline ($F_{(2-781)}$=0.241, p>0.05) ilişkin görüşleri ***"eğitim düzeyi"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Değerlendirmeye ilişkin görüşler 'orta' düzeyde benimsenirken, diğer boyutlara ilişkin görüşler 'çok' düzeyinde benimsenmiştir. Buna göre öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada ***"orta"*** düzeyinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Çizelge 8'de öğretmenlerin TÜDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin *"eğitim düzeyi"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 8. *Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam ve Değerlendirme Alt Ölçeklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	21-30 arası	216	3,85	0,527	Gruplar Arası	1,387	3	0,462	1,609	0,186
	31-40 arası	377	3,83	0,534	Gruplar İçi	224,198	780	0,287		
	41-50 arası	142	3,85	0,499	Toplam	225,585	783			
	51 ve üzeri	49	3,67	0,677						
			Levene:1,621			p:0,183				
Kapsam	21-30 arası	216	3,86	0,574	Gruplar Arası	0,759	3	0,253	0,726	0,536
	31-40 arası	377	3,81	0,580	Gruplar İçi	271,567	780	0,348		
	41-50 arası	142	3,82	0,578	Toplam	272,326	783			
	51 ve üzeri	49	3,73	0,752						
			Levene:1,483			p:0,218				
Değerlendirme	21-30 arası	216	3,37	0,671	Gruplar Arası	0,687	3	0,229	0,494	0,686
	31-40 arası	377	3,32	0,672	Gruplar İçi	360,991	780	0,463		
	41-50 arası	142	3,38	0,658	Toplam	361,678	783			
	51 ve üzeri	49	3,30	0,835						
			Levene:2,596			p:0,051				

Öğretmenlerin ***"sınıf mevcudu"*** değişkenine göre TÜDÖP'ün kazanımlarına ($F_{(3-780)}$=1.609, p>0.05) ve kapsamına $F_{(3-780)}$=0.726, p>0.05) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin programda belirlenen kazanımlar ve kapsamı uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin programda yer alan değerlendirmeye ilişkin görüşleri ***"sınıf mevcudu"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-780)}$=0.237, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının yüksek lisans ($\overline{X}$ =3.28), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, ön lisans ($\overline{X}$ =3.36) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans derecesine sahip öğretmenler (X =3.33) izlemektedir. Sonuç olarak, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmen-

ler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada ***"orta"*** düzeyinde etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Çizelge 11. *Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları*

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Eğitim Durumu	21-30 arası	216	412,88	3	5,050	0,168	-
	31-40 arası	377	378,77				
	41-50 arası	142	409,51				
	51 ve üzeri	49	359,00				
Programın Geneli	21-30 arası	216	408,15	3	3,024	0,388	-
	31-40 arası	377	383,35				
	41-50 arası	142	404,15				
	51 ve üzeri	49	360,13				

Programda öngörülen eğitim durumuna ($KWH_{(3)}$=5.050, p=0.168) ve programın geneline ($KWH_{(3)}$=3.024, p=0.388) ilişkin öğretmen görüşlerinin ***"sınıf mevcudu"*** değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

Tartışma

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımla, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2004). Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından hazırlatılan raporda da, yeni TÜDÖP'te yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı; çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanıldığı belirtilmiştir. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir (ERG, 2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, öğrenenlerin yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluştuğundan (Yurdakul, 2004) bilginin öğretmen tarafından aktarılması yerine öğrenci tarafından yapılandırılması öngörülmektedir (Applefield, Huber&Moallem, 2000; Cannon, 1997; Wheatly, 1991). Bu nedenle, TÜDÖP'te öngörülen kazanımların büyük oranda öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşmalarını sağlayacak yapıda bizzat yaşantıya dönük olması gerekir. Zira öğrenci, öğrendiklerini kendi yaşantısı ile şekillendirir (Şahinel, 2002).

Programda öngörülen kazanımların ve etkinliklerin açık, net ve anlaşılır bir şekilde olması gerekir. Sever'in (2005), TÜDÖP'te kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamaların, öğretmenler için yeterli açıklıkta olmadığı eleştirisine karşılık, Coşkun (2005:434), önceki programlarda Türkçe derslerinde '*öğrencilerin kazanacakları davranışlar*' belirtilirken bunların "nasıl" yapılacağının yeterince açıklanmadığını vurgulamaktadır. Yeni programda ise, kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı örnek etkinlikler ve açıklamalarla belirtilmektedir. Araştırmada, öğretmenler yeni program-

da öngörülen kazanımların uygulamada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, Samsun ile İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli ve Bolu illeri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. İller arası farklılıkların belirginleşmesi halinde öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak imkansızlaşır. Bu noktada MEB'in bazı önlemler alması gerekir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının temel nedenleri arasında deneme okullarının gelişmişlik düzeyi ve öğretmenlerin duyuşsal özellikleri gösterilebilir.

Sever (2005), Türkçe dersinin en genel anlamda bir duygu ve düşünce eğitimi süreci olduğunu vurgulayarak, bu süreçte varılması gereken en önemli amacın, okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmek olduğunu belirtir. İlhan (2005) TÜDÖP'te eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görsel okuma, görsel sunu gibi kavramların sıklıkla yer aldığını belirtir. Yaygın (2005:490) önceki programın amaçları arasında yer almayan, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme, kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama gibi zihinsel; işbirliği yapma, girişimci olma gibi sosyal girişimlerini; ayrıca ekonomik ve politik gelişimlerini sağlamaya yeni programın amaçları arasında yer verildiğini belirtmektedir. Bir başka deyişle, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında, sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.

Bireylerin yaşama, insana ve doğaya dönük bir duyarlılık ve bilinçlenme edinebilmesi için sanatsal uyaranlara gereksinim vardır. (Sever, 2005). Türkçe öğretimi, nitelikli dilsel ve görsel uyaranlarla öncelikle, öğrencilerin düşünce dünyalarını geliştirme sorumluluğu üstlenmelidir. Cemiloğlu (2005), öğrencilere verilecek metinlerin estetik içermesi gerektiğini vurgular. Yaygın'a (2005) göre, önceki programın amaçları arasında öğrencilere doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmaya yer verilmiştir. Ancak, ERG Raporu'nda (2005) yeni öğretim programlarının özellikle estetik gelişim açısından zayıf kaldığı belirtilmiştir.

Şahinel (2005), geleneksel öğretimde baskın olan ezberciliğin, TÜDÖP'te yerini merak duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bıraktığının gözlendiğini vurgular. Coşkun (2005), eski ve yeni program arasında en önemli farkın bilişsel becerilerle ilgili amaçlarda ortaya çıktığını belirtir. Yeni programda, her öğrenme alanı için belirlenen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verildiğini belirtir. Ancak, yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Araştırmada, 2 ile 5. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu nedenle programın öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygunluğunun tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

Collins'in (2005) araştırmasında elde ettiği bulgular, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada yeni programı uygulayan öğretmenler, bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi; görsel okuma, görsel sunu dil becerilerinin geliştirilmesinin eski programda vurgulanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yeni program ile öğrencilerin araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme yönlerinin çok arttığını ve bilgi teknolojilerini kullanmanın önem kazandığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, eski programın özellikle dilbilgisi ağırlıklı olduğunu ve öğrencilerin kural ve ilkeleri ezberletmek zorunda olduklarını, yeni programda ise öğrencilerin kural ve

ilkeleri farkında olmadan öğrendiklerini ve kazanılan bilginin daha kalıcı olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almalarını öngören yapılandırmacılıkta sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmaları yapmak yerine, öğrenciler tartışır, denence kurar, araştırır ve bir bakış açısı geliştirir. Sosyal öğrenmede bilgi sosyal bir çerçevede yapılandırılır. Bu nedenle, yapılandırmacılar bilgi edinmenin yüksek düzeyde bir sosyal yönünün olduğunu belirtir. Birey bilgiyi tek başına öğrenmez. Başkalarıyla iletişim kurarak öğrenir (Perkins, 1999). Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yeni programların değerlendirilmesine yönelik araştırmalarında, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç ilköğretim programı değişikliği doğrultusunda yapılan uygulamaların başarılı olduğunu işaretini vermektedir.

Mevcut araştırma ile öğretmenler, kazanımları, uygulamada "çok" düzeyinde etkili bulmuşlardır. Çiftçi'nin (2005) araştırmasında öğretmenler, kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk düzeylerine, eğitim ihtiyaçlarına, konu alanının özelliklerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımlar birbirleriyle tutarlı görülmüş, ifadelerinin anlaşılır bulunmuş ve öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Ulaşılan bu sonucun diğer araştırma bulguları ile örtüşmesi kazanımların uygulamadaki etkililiğinin bir göstergesi sayılabilir.

TÜDÖP'ün hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı ilgili başlıklar altında, gerekçesiyle birlikte belli bir düzen içinde ele alınmıştır. Bu, yeni programın çatısını önceki programınkine göre daha anlaşılır kılan bir özelliktir (ERG, 2005). Programda tema merkezli eğitim anlayışı söz konusudur. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa, birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar (Anders&Pritchard, Akt:Coşkun, 2005:436). Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin belirlenen konularla işlenip geliştirilmesi, yeni programda temalar belirlenerek vurgulanmaya çalışılmıştır. Eski programa göre oldukça ileri düzeyde bir yenilik olan bu 'konu' yaklaşımı oldukça isabetli görülmektedir (Cemiloğlu, 2005). *Sarmal ve disiplinler arası ilişkinin varlığı* yeni programın güçlü yanlarından biri olarak belirtilmektedir. Örnek olarak aynı temanın hem Türkçe, hem Fen Bilgisi, hem de Matematik dersinde işlenmesi gösterilmektedir. Buna karşılık temaların dersler arası bu şekilde tekrarının öğrenciler arasında bıkkınlık yarattığı da bildirilmektedir (Collins (2005).

Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yapılandırmacı öğrenme ortamının bileşenlerinden olan içeriğin olabildiğince yaşam ile ilişkili, öğrencinin yaşamında kullanabileceği şekilde ve özgün olması gerektiğini belirtir. Araştırmacılar benzer konuda yapmış oldukları araştırma sonucunda, yeni program ile öğrencilerin okul ile yaşamı ilişkilendirmede belli bir düzeye geldiğini belirtirler. Zira yapılandırmacı yaklaşım yaşantı kavramı üzerinde önemle durmaktadır. Yapılandırmacı stratejiler uygulandığında, öğrenciler etkileşime girdiği fikir, etkinlik, inanç ve olguları zihinlerinde yorumlayarak, yeni anlamlara, yeni anlayışlara ve yaratıcılığa dönüştürür (Beydoğan, 2002). Buna göre öğrenme, eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulmasıdır (Gürol, 2002; Kabapınar, 2003; Şahin, 2004). Bundan dolayı öğretmen, programda öngörülen kapsama ilişkin bilgilerin öğrencilerin tarafından yorumlanmasına imkan tanımalıdır.

Çiftçi (2005) araştırmasında öğretmenlerin içeriği anlamlı bulduğunu, bilgilerin önemli, dayanıklı ve geçerli olduğunu ve sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine göre düzenlendiğini belirtmişlerdir. Coşkun'un (2005) araştırmasında da, öğretmenler eski program çok yoğun olduğundan, süre sıkıntısı çektiklerini ve sürekli konuları yetiştirme telaşı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Eski programda öğrencilere sürekli bilgi yüklenmekte, bir önceki konuyu öğrenmeyen öğrenci yeni konuyu anlamakta zorlanmakta bu nedenle özgüvenini kaybetmektedir. Yeni programda konular azaltılmakta, öğrencilerin becerileri ön plana çıkarılmakta, konular öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun olarak sarmal biçimde işlenmekte ve bir konuyu öğrenemeyen öğrenci bu eksikliğini telafi edebilmektedir. Program esnek olduğundan öğretmenler zaman sıkıntısı çekmediklerini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırma ile ulaşılan sonuçlar da bunları destekler niteliktedir. Ancak öğretmenlerin programın kapsamına ilişkin düşünceleri olumlu olmakla birlikte, illere, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılıklar çıkmıştır. Buna göre, konuların öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygunluğu bakımından tekrar gözden geçirilmesine gereksinim vardır. Şahinel (2005), bireysel özelliklerin göz önüne alınmasını, öğrenciye program içeriğini günlük hayat ve kendi yaşantısı ile ilişkilendirmesine olanak verilmesini, etkinliklerin öğrenci merkezli bir yaklaşımla düzenlenmesini ve üst düzeyde öğrenci katılımının amaçlanmasını TÜDÖP'ün ayırt edici özelliği olarak vurgulamaktadır. Program geliştirme alanındaki bu yeni yaklaşımın Türkçe öğretimine önemli katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında yeni programın öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili yenilikleri yansıttığı söylenilebilir (Yaygın, 2005).

Yapılan araştırmada programda öngörülen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak aynı zamanda öğretmen görüşleri illere ve cinsiyetlerine göre değişmektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre TÜDÖP'ü uygulamada daha etkili bulmaktadırlar. Evans (1986), öğretmenin sahip olması gereken birçok özelliğin yanında cinsiyetinin öğretim programlarının uygulanmasında etkili olduğunu belirtmektedir (Atav, 2005).

Coşkun'un (2005) araştırmasında öğretmenler, eski programda okuma çalışması için bazı kalıpların dışına çıkamadıklarını, bunun sonucunda öğrencilerine okumayı sevdiremediklerini; yeni programda ise okuma çalışmalarında farklı yöntem ve teknikler kullandıklarını, okumaya daha fazla zaman ayırabildiklerini, öğrencilerin okumaya ilgisinin arttığını ve okuma alışkanlığı kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler eski programda yazma çalışmalarının daha fazla yer almasına rağmen, etkili bir yazma eğitimi verilmediğini, yazma çalışmalarının daha çok dikte çalışmasına dönüştüğünü vurgulamışlardır. Yeni programda ise öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kazandıklarını; görsel okuma ve görsel sunu çalışmaları ile öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştiğini ve derslerin daha zevkli hale geldiğini bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler yeni programın etkili bir öğrenme-öğretme süreci oluşturduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca araştırmada öğrenciler derslerin daha eğlenceli geçtiği ve daha güzel olduğunu, kullanılan değişik teknik ve yöntemler sayesinde dersi daha iyi anladıklarını ve derslere daha aktif katıldıklarını belirtmişlerdir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005) da, öğrencilerin yeni programa daha sıcak baktıklarını saptamışlardır.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2005), ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yöntemini karşılaştırdıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin ses temelli cümle

yöntemine ilişkin görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yeni programların içerdiği yaklaşımlar, öğretimi tasarımlama ve uygulamaya ilişkin yeterliliklerini oldukça yüksek bir düzeyde algıladıklarını saptamışlardır. Gömleksiz (2005) yapmış olduğu araştırmada, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde deneme okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni programı çok iyi uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Çiftçi (2005), öğretmenlerin büyük bir kısmının programın uygulamada anlaşıldığını ve programı uygulamaktan memnun olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Gömleksiz (2005) de araştırmasında, öğretmenlerin yeni programları "çok" düzeyinde benimsediklerini saptamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin programa yönelik duyuşsal özellikleri programların başarılı bir şekilde uygulanmasında oldukça önemlidir. Buna göre, gerçekleştirilen araştırma sonuçları TÜDÖP'ün eğitim durumunun uygulamada etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Kutlu (2005), öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi bazı klasik değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerde gözlenmek istenen okuduğunu anlama; yazılı ifade etme, sunu yapma, araştırma-inceleme vb. becerileri ve bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Etkili öğrenmede esas olan, bu bilgiyi yapılandırma yöntemidir. Bu yöntem de öğrencilere performans görevleri vererek gerçekleştirilebilir. Diğer taraftan Jonassen, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarının değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Gürol, 2002). Coşkun'un (2005) araştırmasında öğretmenler, eski programdaki ölçme değerlendirme işlemlerinde kalıplaşmış yöntemler dışına çıkılmadığını, değerlendirmenin sadece not verme amacıyla, verilen bilgilerin kontrol edilmesi şeklinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Yeni programda ise alternatif ölçme araçları kullanılabilmekte, sadece sonuç değil, öğrenme süreci bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Yeni programdaki ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gözlemlenebilmekte, öğretmen ve öğrenci kendini değerlendirebilmektedir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005), yeni değerlendirme tekniklerinin yeni programları geleneksel öğrenme yaklaşımından ayıran en önemli yönü olduğunu, ancak öğretmenlerin bu noktada uygulamada çaresiz kaldıklarını saptamışlardır. Araştırmada öğretmenler, alternatif ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir olmadığı için kullanmadıklarını ve klasik sınavlardan ayrılmanın kendileri için güç olduğunu ve açıkça hâlâ klasik sınav anlayışına devam ettiklerini vurgulamışlardır. Ulaşılan araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenler, yeni programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin uygulamada "orta" düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, değerlendirme tekniklerinin uygulamada istenilen düzeyde gerçekleştirilemediğini ve pek etkili olamadığını belirtmek mümkündür. Öğretmenlerin daha çok performans gerektiren değerlendirme tekniklerini kullanmaya pek sıcak bakmadıkları da düşünülebilir. Ayrıca değerlendirmeye ilişkin olarak, İstanbul, İzmir, Van, Hatay ve Samsun; Hatay ile Bolu; Samsun ile Kocaeli ve Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Sever (2005), programın değerlendirme kısmında yer alan değerlendirme ölçeklerinin, öğretmen ve öğrencilerin yararlanabilecekleri özellikler taşıdığını, ancak ölçeklerin etkili kullanılmasını sağlamak için bilgilendirici açıklamalar ve yeni düzenlemelerin yapılaması gerektiğini belirtir. Öğretmenler, çeşitli değerlendirme teknikleri sayesinde öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme amaçlarını ve dil gelişim hızlarını belirlemeli ve bu konuda öğrencileri bilgilendirmelidir (MEB, 2004). Oysa Coşkun (2005), öğretmenlerin değerlendirme süreci konusunda yeterince bilgi alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, pilot uygulamada değerlendirme süreci noktasındaki değişim tam olarak gerçekleştirilememiştir. Nitekim araştırmada ulaşılan sonuçlar da bunu doğrular niteliktedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında sınıfların kalabalık olması, değerlendirme teknikleri için öngörülen zamanın yetersiz olması ve öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olamamaları temel etken olabilir.

Öneriler

Öğretmenlere, yeni ilköğretim birinci kademe programlarının dayandığı ilkeler, uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında sistematik ve uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir. Özellikle yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zeka, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve aktif öğrenme yaklaşımlarının esas aldığı ilke, kuram ve uygulamalar örneklerle öğretmenlere uygulamalı bir şekilde kazandırılmalıdır. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeni programları iyice tanımaları ve yönetim konularında bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir.

Öğretmenlere hazır öğrenme planları sunulmamalıdır. Yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli öğrenmenin doğası gereği öğretmen ve öğrenciler öğrenme planlarını birlikte hazırlamalıdır. Yani öğrencinin de öğretim sürecinde söz sahibi olması sağlanmalıdır. Okulun ve sınıfın araç-gereç, bina, laboratuar gibi mevcut koşulları değerlendirilerek öğrenme planları hazırlanabilir. Kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleşebilmesi için mümkün olabildiğince sınıf mevcutlarının azaltılmasında büyük yarar vardır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve çoklu zeka gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarını kalabalık sınıflarda uygulamaları oldukça güçtür. Bu nedenle, sınıf mevcutları 20-30 arasında sınırlı tutulmalıdır.

Yapılandırmacılıkta bilginin araştırma yoluyla elde edilmesini öngörüldüğünden, kütüphane bu amacı gerçekleştirmeye dönük çok uygun bir ortam niteliğindedir. Dolayısıyla, ilköğretim okullarında kütüphane eksiğinin giderilmesi gerekir. Kütüphanelerde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun her düzeyde kitap, dergi ve ansiklopedi bulundurulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerine kütüphane alışkanlığını kazandırmalıdır.

Öğrencilerde estetik duyguları geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmelidir. Kazanımlar öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, kendini ifade etme, görsel okuma ve görsel sunum yapabilme becerilerine yönelik olmalıdır. Kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, iller arasındaki farklılıklar giderilmelidir. Bunun için okullardaki öğrenci niteliği yakından izlenmelidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine ilişkin veriler sürekli bir şekilde toplanmalı ve uzmanlar tarafından değerlendirilmedir. Bunun için okullarda uzmanlardan ve öğretmenlerden oluşan ve öğrenci niteliğini yakından takip edecek bir komisyon kurulabilir ve komisyonun görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.

TÜDÖP'ün kapsamının uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak ortaya çıkan iller arasındaki farklılıkların giderilmesi gerekir. Bu illerde görev yapan öğretmenlerin kapsama yönelik görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerekir. Kapsamın öğrenciler için anlamlı olmasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri ve hayal gücünü geliştirici bilgilere, modellere, resimlere ve fotoğraflara yer verilmelidir. Öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri, sunum yapabilmeleri ve kompozisyon yazabilmelerine yönelik bilgilere kapsamda geniş bir şekilde yer verilmelidir. TÜDÖP'ün kapsamı öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun olarak tekrar gözden geçirilmelidir.

TÜDÖP'ün eğitim durumuna ilişkin olarak, Samsun ile Ankara ilindeki deneme okullarında ortaya çıkan farklılıkların giderilmesi gerekir. Bunun için başta öğretmen görüşlerine başvurulmadır. Deneme okullarının etkinliklerde ihtiyaç duyduğu araç-gereç sağlanmadır. Öğretmenlere etkinliklere yönelik olarak uygulamalı örnekleri içeren bir kitap hazırlanabilir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin anlama, düşünme ve yorumlama yeteneklerine ağırlık verilmedir. Öğrencilerin konu hakkındaki farklı fikir ve düşünceleri desteklenmelidir. Öğretmen, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılabilmesi için kendisini cesaretlendirmesi gerekir. Görsel okuma ve görsel sunuma dayalı etkinlikler öğretmenler tarafından değil, bizzat öğrenci tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerine güven duymaları sağlanabilir. Öğrenme sürecinde her öğrencinin birbirinden farklı olduğunun unutulmaması gerekir. Dolayısıyla etkinliklerde bireysel farklılıklar daha çok dikkate alınmalıdır.

Değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenlere gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. TÜDÖP'te öngörülen değerlendirmeye ilişkin olarak iller arasında uygulamada ortaya çıkan farklılıklar giderilmelidir. Bunun için ilk önce uygulamalar hakkında gözlemler yapılmalıdır. Değerlendirme teknikleri öğrencilerin yaşına ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine uygun olmalı, kazanımları ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerini ölçebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu amaçla yeterli düzeyde uygulama örnekleri sağlanmalıdır. TÜDÖP'e ilişkin olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre olumlu düşünce geliştirememelerinin nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için kadın öğretmenlerin program hakkında düşünceleri alınabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, Kamile Ün (2003). **Aktif Öğrenme.** 5. Baskı, Ankara:Eğitim Dünyası Yayınları.

Airasian, Peter W. & Walsh, Mary E. (1997). "Constructivist Cautions." **Phi Delta Kappan,** 78 (6), 444- 449.

Akar Hanife ve Yıldırım, Ali (2004). "Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırılması." **İyi Örnekler Konferansı,** Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Aktamış, Hilal A.; Ergin, Ömer ve Akpınar, Ercan (2002). "Yapısalcı Kurama Örnek Bir Uygulama." **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,** MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.

Altun, Yüksel (2004). "Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Laboratuar Aktivitesi: Üniversite Öğrencilerine Suyun Otoprotoliz Sabiti Tayininin Öğretilmesi." **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 24 (1), 125-134.

Applefield, James M.; Huber, Richard&Moallem, Mahnaz (2000). "Constructivim in Theory and Practice: Toward a Beter Understanding." **Hıgh School Journal**, 84 (2), 35-53.

Atav, Esin (2005). "Türkiye'de Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Bazı Demografik Özellikleri." **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21, 49-61.

Aydoğdu, Cemil (2003). "Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 14-18.

Beydoğan, Ömer (2002). "Öğretim Stratejilerindeki Değişmeler ve Öğretmenlerin Değişen Rolleri." **Çağdaş Eğitim Dergisi,** 287, 34-39.

Brooks, Martin G.&Brooks, G. Jacqueline (1999). "The Courage To Be Constructivist." **Educational Leadership,** 57 (3), 18-24.

Bukova-Güzel, Esra ve Alkan, Hüseyin (2005). "Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,** 5 (2), 385-420.

Bulut, İlhami (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

Büyüköztürk, Şener (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** 3. Baskı, Ankara:Pegema Yayıncılık.

Cannon, John (1997). "The Constructivist Learning Environment Survey May Help Halt Student Exodus from College Sciense Courses." **Journal of College Science Teaching,** 27 (1), 67-71.

Cemiloğlu, Mustafa (2005). "Eğitim Felsefesi Açısından Taslak Türkçe Programı (Eleştiriler, Değerlendirmeler ve Öneriler)." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Collins, Ayşe Baş (2005). "İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Cooperstein, Susan E.&Kocevar-Weidinger, Elizabeth (2004). "Beyond Active Learning: A Constructivist Approach To Learning." **Reference Services Review,** 32 (2), 141-148.

Coşkun, Eyyup (2005). "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,** 5 (2), 421-476.

Crowther, David T. (1999). "Cooperating With Constructivism." **Journal of College Science Teachings,** 29 (1), 17-23.

Çiftçi, Fehimdar (2005). "İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Demirel, Özcan (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara:Pegema Yayıncılık.

Deryakulu, Deniz (2001). "Yapıcı Öğrenme." **Eğitim Sen Yayınları,** Ankara.

Duman, Bilal (2004). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim.** Ankara:Anı Yayıncılık.

Duman, Bilal ve İkiel, Cercis (2002). "Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi." **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 12 (2), 245-262.

Erden, Münire (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.

Gömleksiz M. Nuri (2005). "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,** 5 (2), 339-384.

Gözütok, F. Dilek; Akgün, Özcan E. ve Karacaoğlu, Ö. Cem (2005). "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Gülten, D. Çağırgan ve Gülten, İsmail (2004). "Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi Notları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma." **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 16, 74-87.

Gürol, Mehmet (2002). "Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma:Oluşturmacılık." **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 12 (1), 159-183.

Hoşgörür, Vural (2002). "Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım." **Eğitim Araştırmaları Dergisi,** Sayı: 9, 73-78, Ankara:Anı Yayıncılık.

Howe, Keneth R.&Berv, Jason (2000). "Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagogical." (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism İn Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues,** Chicago, İllinois:The University of Chicago Press. 19-40.

http://www.aishe.org/readings/2005-1/mcmullin-D01-M10-2004.html "Putting The Learning Back İnto Learning Technology.", Barry MCMULLİN, 29 Ekim 2005.

http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu", Eğitim Reformu Girişimi, 16 Ocak 2006.

http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/lev1.htm "Thinking and Speaking", Lev Semenovich VYGOTSKY, 2 Aralık 2005.

http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm "Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar.", Necati BAĞCI, 13 Ağustos 2005.

İlhan, Ayşe Çakır (2005). "İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzunun "Estetik Eğitim" Açısından İncelenmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

Kabapınar, Filiz (2003). "Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi ve Kimya Ders Kitaplarındaki Görsel Ögeler." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 119-126.

Koç, Gürcü (2000). "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 19, 220–226.

Koç, Gürcü ve Demirel, Melek (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.

Köseoğlu, Fitnat; Tümay, Halil ve Kavak Nusret (2002). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Etkili Bir Öğretim Yöntemi Tahmin Et-Gözle-Açıkla." **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,** MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.

Kutlu, Ömer (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının "Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme" Boyutu Açısından İncelenmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

MEB (2004). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı.** Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Özdamar, K. (1999). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi.** (2. Baskı). Eskişehir:Kaan Kitapevi.

Özkan, Betül (2001). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Özgün Etkinlik ve Materyal Kullanımının Etkililiği.** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Perkins, David (1999). "The Many Faces of Constructivism." **Educational Leadership,** 57 (3). 6-11.

Phillips, D. C. (2000). "Constructivism as an Epistemology and Philosophy of Education." (Ed. D. C. Phillips), **Constructivism İn Education: Opinions and Second Opinions on Constroversial Issues,** Chicago, İllinois:The University of Chicago Press. 17-18.

Sever, Sedat (2005). "2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Stieb, James A. (2005). "Rorty on Realism and Costructivism." **Metaphilosophy**, 36 (3), 272-294.

Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (2000). **Biyoistatistik.** Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Şahin, İsmet; İnci, Sibel, Turan, Hakan ve Apak, Özlem (2005). "İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Şahin, Tuğba Y. (2004). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi." **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Şahinel, Melek Gül (2005). "Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Şahinel, Semih (2002). **Eleştirel Düşünme**. Ankara:Pegema Yayıncılık.

Tezci, Erdoğan (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi.** Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

Türnüklü, Abbas (2005). "Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Stratejileri ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** 11 (42), 255-278.

Üstüner, Mehmet (2005). "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Öğrenci Doğasına İlişkin Görüşleri." **Eğitim Araştırmaları Dergisi,** 18, 202-216.

Vanderstraeten, Raf (2002). "Dewey's Transactioanal Constructivism." **Journal of Philosophy of Education,** 36 (2), 233-246.

Watson, Judith (2001). "Social Constructivism in The Classroom." **Support for Learning,** 16 (3), 140-147.

Wheatly, G. H. (1991). "Constructivist Perspectives On Science And Mathematics Learning." **Science Education**, 71 (1), 9-21.

Yaygın, Banu (2005). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,** 5 (2), 477-516.

Yeşildere, Sibel ve Türnüklü Elif B. (2004). "Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme." **Eğitim Araştırmaları Dergisi,** 16, 39-49.

Yurdakul, Bünyamin (2004). "Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması." **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 4 (8),109-120.

AN EVALUATION OF THE NEW PRIMARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE CURRICULUM IN PRACTICE

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

İlhami BULUT**

Abstract

The aim of this study is to determine the views of classroom teachers about the effectiveness of the new primary school Turkish language curriculum in practice. For that aim, a 33-item Likert-type Turkish Language Curriculum Scale was developed. The population includes 784 classroom teachers working in 64 pilot schools in İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun and Bolu cities. The data were analyzed in terms of city, classroom, gender, teaching experience, education level and student number variables. Independent samples t test, Kruskal Wallis H test, variance analysis, Mann Whitney U, Scheffe and LSD tests were used to analyze the data. Statistically significant differences were found among the views of the teachers in terms of city, classroom and gender variables. The learning attainments, content and teaching-learning activities in the new Turkish language curriculum were found effective by the teachers. But the evaluation part of the new curriculum was not found effective in practice. With the study, the teachers are suggested to have systematic and effective in-service seminars to learn and use the evaluation techniques aimed at the new primary school Turkish language curriculum.

Key Words: New Primary School Turkish Language Curriculum, Constructivism, Turkish Language Education

* Assistant Professor ; Fırat University Faculty of Education Department of Educational Sciences

** Dr.; Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Department of Primary School Teaching

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİMYASAL BAĞLANMA KONUSUNU ANLAMA VE YANILGILARINI GİDERMELERİNE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ETKİSİ

Haluk ÖZMEN*

Özet

Bu çalışmada, bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin kimyasal bağlanma konusunu anlamalarına ve yanılgılarını gidermelerine olan etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmada, deney grubu 37, kontrol grubu 40 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma KTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada geliştirilen materyalin etkililiği 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan ve Sperman-Brown güvenirliği 0.94 olan bir test ile belirlenmeye çalışılmıştır. Geliştirilen test her iki gruba ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin t-testi ile karşılaştırılması yapılmış ve deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca yanılgılarını giderme bakımından deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar Destekli Öğretim, Kimyasal Bağlanma, Yanılgı

Giriş

Öğrenmenin birçok tanımı yapılmakla birlikte, en genel şekli ile öğrenme bireyde var olan bilgiye yeni bilgilerin eklenmesi sürecidir. Öğrenmenin öğrenciye öğretilen yeni bilgiler ile öğrencinin mevcut fikirleri arasındaki karşılıklı ilişkinin bir ürünü olduğu ve öğrenme sırasında öğrencilerin kendi bilişsel yapıları, yetenekleri, tutumları ve deneyimleri aracılığıyla yeni bilgileri düzenledikleri ve anlamlı hale getirdikleri son yıllarda birçok çevre tarafından kabul gören yapılandırmacılık felsefesinin savunduğu en temel fikirlerdendir (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982; Nakhleh, 1992). Bu durum öğrencilerin sınıf ortamına gelmeden önce sahip oldukları ön bilgilerin niteliğini ve doğruluk derecesini önemli hale getirmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri bu ön bilgilerin bazen hatalı olabildiğini ve hatalı ön bilgilerin ise bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilere ulaşmasını engellediğini veya zorlaştırdığını göstermektedir(Griffiths ve Preston, 1992).

Bu durum, öğrencilerin değişik kavramlarla ilgili taşıdıkları bilgilerin araştırılmasını zorunlu hale getirmektedir. Fen grubu derslerinin öğretiminde öğrenciler tarafından kazanılan bilgilerin devamlılığını sağlamanın yanısıra, kavramlar ve alt kavram-

* Yrd. Doç. Dr.; KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Trabzon

lar arasındaki ilişkilerin gelişimi sürecinde öğrencilerin anlama seviyelerine ve farklı algılamalarına göre onlara yardımcı olacak eğitsel stratejilerin geliştirilmesi de amaçlanır (Ward ve Herron, 1980). Bunun sağlanabilmesi için; öğrencilerin kavramlar hakkındaki mevcut bilgi birikimlerinin ve kavramları oluşturdukları bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması gerekmektedir (Akdeniz, Bektaş ve Yiğit, 2000; Ebenezer ve Fraser, 2001).

Fen eğitimi alanında değişik kavramlarla ilgili anlama seviyelerinin tespitine yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin çoğu konularda sahip oldukları kavramaların bilimsel olarak kabul edilenden farklı olduğunu göstermektedir (Peterson ve Treagust, 1989). Literatürde bu farklı fikirleri adlandırmak için yanlış anlama, yanlış kavrama, alternatif kavrama, alternatif çatı gibi değişik isimler kullanılsa da (Özmen, 2004), bu çalışma kapsamında öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilenden farklı olan fikir veya inançlarını ifade etmek için *yanılgı* kelimesi kullanılmaktadır. Gerek ulusal, gerekse uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda öğrenci yanılgılarının sebepleri, kavramların soyut özellikte olmaları, öğretilecek konularla ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerinin bilinmemesi ve yanılgılar belirlenmeden derse başlanması, kavram öğretimi sürecinde ve sonunda öğrencilerin geliştirdikleri alternatif düşüncelerin yeterince irdelenmeyişi, kavramların geleneksel yöntemlerle öğretilmesi, kullanılan dil, ders kitapları ve öğretmenin yetersizliği olarak belirtilmektedir (Benson, Wittrock ve Baur, 1993; Ülgen, 1998; del Pozo, 2001).

Fen bilimleri alanlarından birisi olan kimyanın, öğrencilerin anlamakta, öğretmenlerin de anlatmakta güçlükler yaşadıkları bir alan olduğu bilinmektedir. Bunun nedenleri içerdiği konuların soyut olması, birçok kimyasal olayın meydana geliş şeklinin öğrenciler için alışılmadık oluşu ve bu olaylar ifade edilirken kimyanın kullandığı dil olabilir. Bu durum öğrencilerin farklı kavramlarla ilgili birçok yanılgı geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin değişik kavramlarla ilgili anlamalarının belirlenmesi amacıyla; maddenin tanecikli yapısı (de Vos ve Verdonk, 1996; Nakhleh ve Samarapungavan, 1999; Ayas ve Özmen, 2002; Özmen, Ayas ve Coştu, 2002), kimyasal denge (Huddle ve Pillay, 1996; van Driel, 2002), asitler ve bazlar (Nakhleh ve Krajcik, 1994; Demircioğlu, Özmen ve Ayas, 2002; Demircioğlu, Ayas ve Demircioğlu, 2005), kaynama, buharlaşma ve yoğunlaşma (Chang, 1999; Tytler, 2000; Ayas, Özmen ve Coştu, 2002) konularında birçok araştırma yapılmıştır.

Kimya eğitimi alanında üzerinde en fazla araştırma yapılan ve öğrencilere öğretilmesinde güçlük çekilen konulardan birisi de kimyanın en temel konularından olan *kimyasal bağlar* konusudur. Kimyasal bağlanma konusu ve bu konuyla ilgili kavramlar; bir öğrencinin günlük yaşamında, çevresiyle etkileşimleri sonucu sahip olduğu deneyimlerden çok uzak soyut kavramlardır (Griffiths ve Preston, 1992; Tan ve Treagust, 1999). Öğrencinin bir atomu, onun yapısını ve diğer atomlarla ilişkilerini görmesi mümkün olmadığından, pek çok öğrencinin kimyasal bağlanma ile ilgili kavramları anlamada güçlükleri vardır. Bu durum, öğrencilerin konuyla ve içerdiği kavramlarla ilgili farklı kavramalara ve anlamalara sahip olma eğiliminde olmalarına yol açmaktadır (Griffiths ve Preston, 1992; Tan ve Treagust, 1999; Nicoll, 2001). Nitekim, her seviyedeki öğrencilerle yürütülen çalışmalar öğrencilerin bağlarla ilgili birçok yanılgıya sahip olduklarını göstermektedir (Robinson, 1998; Birk ve Kurtz, 1999; Harrison ve Treagust, 2000; Coll ve Taylor, 2002; Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas, 2002; Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2003; Coll ve Treagust, 2003).

Peterson, Treagust ve Garnett (1989) tarafından 11 ve 12. sınıf lise öğrencilerinin kovalent bağ ve yapı konusundaki anlamalarını belirlemek amacıyla 243 öğrenci

üzerinde yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin bağ polarlığı, molekül şekli, moleküller arası kuvvetler, molekül polarlığı, oktet kuralı ve kafes örgü yapıları konularında yanılgılar taşıdıklarını göstermiştir.

Taber (1997) tarafından iyonik bağı anlama düzeylerini ve yanılgılarını belirlemek amacıyla 370 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin; sodyum klorür molekülünde her sodyum veya klor iyonunun yalnızca bir tek sodyum veya klor iyonuyla bir iyonik bağ yapabileceğini, iyonik bağın yalnızca bir atomdan diğer bir atoma elektron transferi sonucunda oluşacağını ve bir sodyum klorür molekülünün yalnızca bir tek sodyum ve bir tek klor iyonundan oluşan bir molekül olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Coll ve Taylor (2001) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlanma konusundaki yanılgılarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, öğrencilerin iyonik bağlanma, kovalent bağlanma, metalik bağlanma ve molekül içi kuvvetler konularında birçok yanılgı taşıdıkları tespit edilmiştir.

Nicoll (2001)'ün farklı sınıf düzeylerindeki üniversite kimya öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada, elektronegatiflik, bağlanma, molekül geometrileri ve mikroskobik gösterimlerle ilgili olarak öğrencilerin yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan mülakatlara dayalı olarak öğrencilerin araştırılan konularla ilgili sekiz ana kategoride toplanan yanılgılar taşıdıkları belirlenmiştir.

Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2003) tarafından lise 3. sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanılgılarını tespit etmek ve öğrencilerin kimyasal bağı anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisini belirlemek amacıyla yürütülen deneysel bir çalışmada, öğrencilerin orbital kavramı, bileşik formülünün ve kinyasal bağın tahmini, kovalent bağ, iyonik bağ, metalik bağ, bağ polaritesi ve molekül şekli ve bağ açısı konularında yanılgılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Literatürde bağlarla ilgili yapılan ve sonuçları rapor edilen çalışmaların büyük bir çoğunluğu geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretilen öğrenciler üzerinde yürütülmüş ve öğrencilerin birçok yanılgı taşıdıkları belirlenmiştir. Bu durum, geleneksel yöntemlerle öğretilen öğrencilerin istenen düzeyde başarılı olamadıklarını, geleneksel yöntemin istenen düzeyde öğrenmeler gerçekleştiremediğini ve öğrencilerin sahip oldukları yanılgıları gidermede yetersiz kaldığını göstermiş ve öğrencilerin daha ziyade pasif gözlemci rolünde oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yöntemlere olan ihtiyacı doğurmuştur (Hewson ve Hewson, 1984). Ayrıca, araştırmalar da öğrencilerin yanılgılarının belirlenmesinden ziyade, giderilme yollarının geliştirilmesi yönüne kaymaya başlamıştır. Bu düşünceden hareketle geliştirilen alternatif yöntemlerden birisi de bilgisayar destekli öğretimdir. Bilgisayarın bir öğretim aracı olarak kimya öğretiminde kullanılmaya başlanması, bilgisayarlı öğretimin etkililiği konusunda araştırmaları da beraberinde getirmiştir (Windschitl ve Andre, 1998; Zacharia, 2003; Özmen ve Kolomuç, 2004; Morgil ve diğ., 2005). Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu bilgisayarlı öğretimin hem öğrencilerin tutumunu, hem de başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu olumlu sonuçlar kavram öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar yazılımlarının geliştirilmesine olan ilginin artmasına sebep olmuş, bu çerçevede farklı seviyelerdeki kimya kavramlarının öğretimine yönelik olarak birçok özel ders yazılımı geliştirilmiş ve piyasaya sunulmuştur. Bu çalışmada da, bilgisayarlı öğretimin literatürde belirtilen bu olumlu etkileri dikkate alınarak, üzerinde birçok araştırma yapılmış

olan kimyasal bağlar ünitesinin öğretimine yönelik olarak geliştirilen bir yazılımın, üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri ve yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Metodolojisi

Yöntem, Örneklem ve Araştırma Tasarımı

Bu çalışma yarı deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Yarı deneysel yöntem, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtılmasının mümkün olmadığı ve var olan sınıfların rastgele dağılımla deney ve kontrol grubu olarak seçildiği durumlarda kullanılır. Özellikle sınıfların daha önceden oluşturulduğu okullarda çalışmaya katılacak öğrencileri kendi sınıfları haricinde rastgele sınıflara ayırmak çoğu zaman mümkün olmadığından, yarı deneysel yöntem bu tür çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yöntemin kullanımında uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön-test, uygulama sonrasında ise son-test uygulanır.

Çalışmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden rastgele yolla ikinci öğrenim öğrencileri deney grubu, normal öğrenim öğrencileri ise kontrol grubu olarak seçilmiş olup, deney grubu 37, kontrol grubu ise 40 öğrenci içermektedir.

Uygulama aşamasında, deney grubu geliştirilen materyalle, kontrol grubu ise geleneksel yöntemlerle öğretilmiştir. Uygulama öncesinde her iki gruba ön-test, uygulama sonrasında ise son-test uygulanmıştır. Ayrıca uygulamalar süresince araştırmacı tarafından informal gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler kaydedilmemiş, sadece verilerin tartışılması aşamasında kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplamak amacıyla kimyasal bağlarla ilgili öğretim programında yer alan öğrenci kazanımlarının dikkate alınması sonucu hazırlanan 34 çoktan seçmeli soru içeren test, pilot uygulamalar sonrasında yapılan madde analizi ile 25 soruya indirilmiş ve son haline getirilmiştir. Testte yer alan soruların bir kısmı ilgili literatürden alınmış, bir kısmı da literatürde yer alan yanılgılar çeldirici olarak kullanılarak geliştirilmiştir. Testin güvenirliği testi iki eşdeğer yarıya bölme yöntemi ile Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmış ve yarı testin güvenirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Bu değer Sperman Brown formülü ile düzeltilerek tüm testin güvenirlik katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir. Testin geçerliliği ise altı öğretim elemanı tarafından incelenerek sağlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, testin ön-test ve son-test uygulamaları ile elde edilmiştir. Uygulanan testler her soru 4 puan olacak şekilde 100 üzerinden değerlendirilmiş, ön-test ve son-test puanları SPSS programında bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ön-testte belirlenen yanılgıların her iki grupta ne ölçüde giderildiği de belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde yapılan informal gözlemlerin verileri kaydedilmemiş, sadece bulguların tartışılması aşamasında kullanılmıştır.

Yazılımın Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu çalışma kapsamında geliştirilen yazılım, KTÜ Araştırma Fonu tarafından da desteklenen bir projenin pilot uygulaması niteliğinde olup, bu uygulamadan elde

edilen veriler doğrultusunda yazılımda gerekli ilaveler ve düzeltmelerin yapılması planlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öğretiminde kullanılacak olan bilgisayar yazılımı kimyasal bağlanma konusunun içeriği dikkate alınarak, bağ türleri, molekül yapıları, molekül içi ve moleküller arası kuvvetler, kristal örgüler gibi konuları içerecek şekilde Flash 5 programı kullanılarak hazırlanmıştır. Geliştirilen yazılım resim, grafik, animasyon ve ses unsurlarını içermektedir. Yazılımın geliştirilmesi aşamasında konuyla ilgili teorik bilgiler araştırmacının da dahil olduğu bir grup öğretim elemanı tarafından verilmiş, yazılımın hazırlanmasında ise bilgisayar uzmanlarından teknik destek alınmıştır. Ayrıca, yazılımda ön testlerde tespit edilen ve literatürde belirtilen yanılgıları giderecek nitelikte açıklamaların yer almasına özen gösterilmiş ve doğru bilgiler değişik örnekler verilerek aktarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın uygulama sürecinde, deney grubu öğrencileri bilgisayar destekli olarak, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemlerle öğretilmiştir. Uygulamalar Anorganik Kimya dersi içerisinde kimyasal bağlanma konusu anlatılırken dersi veren öğretim elemanı tarafından araştırmacının da hazır bulunduğu bir ortamda yapılmıştır. Uygulamanın nasıl yapılması gerektiği ve yazılımın kullanımı konusunda öğretim elemanı uygulama öncesinde bilgilendirilmiştir. Uygulamalar bilgisayar sınıfında, öğrenciler, her iki öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde yerleştirilerek ve geleneksel yöntemlerle de desteklenerek yürütülmüştür. Uygulama öncesinde her iki gruba ön-test, uygulama sonrasında ise son-test uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı yapılan uygulamaları ve öğrencileri gözlemlemiştir.

Bu çalışmada yazılımın taslak halinde geliştirilen ilk formu uygulanmıştır. Hazırlanan bu taslak formun alan uzmanları, alan eğitimi uzmanları ve öğretmenlere incelettirilmesi ve uygulamada ve son test analizlerinde tespit edilen eksiklerin de dikkate alınarak düzeltilmesi planlanmaktadır.

Bulgular

Deney ve kontrol grupları öğrencilerine uygulama öncesinde ön-test olarak, uygulama sonrasında ise son-test olarak uygulanan başarı testinin puanlaması yapılmış ve her öğrencinin ön-testten ve son-testten aldığı puanlar hesaplanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki puanları t-testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Karşılaştırma sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin t-testi karşılaştırma sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS	Sd	t	p
Öntest	Kontrol	40	65.70	11.34	75	1.47	0.146
	Deney	37	61.56	13.30			
Sontest	Kontrol	40	66.10	10.25	75	3.34	0,001
	Deney	37	73.95	10.35			

N: Kişi sayısı, SS: Standart sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 1'den de görüldüğü gibi, ön-testler açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(75)}$=1,470, p>0,05) [α(anlamlılık düzeyi)=0,05]. Bu durum, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin uygulama öncesinde seviye olarak birbirlerine yakın olduklarının bir göstergesidir. Son-test puanları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda ise, deney ve kontrol grupları öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t_{(75)}$=3,340, p<0,05) [α (anlamlılık düzeyi)=0,05]. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön-test ve son-test ortalamalarındaki artış da bu sonucu doğrulamaktadır (Tablo 1). Bu durum, deney grubu öğrencilerinin öğretiminde kullanılan yazılımın öğrenci başarısını arttırma açısından bakıldığında, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında uygulama öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulanan başarı testinin analizi sonucunda, öğrencilerin kimyasal bağlanma ile ilgili uygulama öncesinde taşıdıkları yanılgılar ve uygulama sonrasında bunların giderilme düzeyleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön-test ve son-testte taşıdıkları yanılgıların oranları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ön-test ve son-testte gruplardaki yanılgı oranları

YANILGILAR	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	ÖN TEST (%)	SON TEST (%)	ÖN TEST (%)	SON TEST (%)
Bağ polarlığı ile ilgili yanılgılar	71	50	76	21
Molekül polarlığı ile ilgili yanılgılar	73	44	68	53
Lewis yapısı ile ilgili yanılgılar	56	43	48	40
Molekül şekli ile ilgili yanılgılar	68	55	71	18
Moleküller arası kuvvetlerle ilgili yanılgılar	65	19	66	16
Oktet kuralı ile ilgili yanılgılar	55	46	60	18
Orbital kavramı ile ilgili yanılgılar	44	25	48	22
Bileşik formülünün ve kimyasal bağın tahmini ile ilgili yanılgılar	76	61	68	53
Kovalent bağ ile ilgili yanılgılar	48	34	48	17
İyonik bağ ile ilgili yanılgılar	53	35	52	23
Metalik bağ ile ilgili yanılgılar	76	48	73	30

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde sahip oldukları yanılgıları giderme bakımından kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları, bir başka ifadeyle bilgisayar destekli konu öğretiminin öğrenci yanılgılarını gidermede geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu, ancak bütün öğrencilerin yanılgılarını da tamamen gideremediği görülmektedir. Her iki gruba öğretim yapılması nedeniyle, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinde yanılgıların belli oranlarda giderilmesi beklenen bir sonuçtur.

Tartışma

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, öğretim yapılmadan önce her iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum her iki grubun gerek ön-test ortalamalarından (deney grubu: 61,56; kontrol grubu: 65,70), gerekse t-testi karşılaştırma sonuçlarından da görülmektedir ($t_{(75)}$=1,47, p>0,05) [α (anlamlılık düzeyi)=0,05] (Tablo 1). Uygulama sonrasındaki son-test puanları arasında yapılan karşılaştırmalara bakıldığında ise, deney grubu lehine bir sonucun oluştuğu görülmektedir. Son-test puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucu elde edilen veriler de deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını göstermektedir ($t_{(75)}$=3,34, p<0,05)[α (anlamlılık düzeyi) = 0,05] (Tablo 1). Deney grubundaki öğrencilerde bilgisayar destekli öğretimin, kontrol grubundaki öğrencilerde ise geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı düşünüldüğünde, elde edilen sonuçlar bilgisayar destekli öğretimin geleneksel yönteme göre öğrenci başarısında daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, ön-testte belirlenen ve literatürde var olan yanılgıların düzeltilmesi de amaçlanmıştır. Deney grubunun öğretiminde kullanılacak materyalin geliştirilmesi aşamasında öğrencilerde belirlenen bu yanılgıları giderebilmeye yönelik bilgiler ve uyarılar da materyale yerleştirilmiş ve uygulamalar sırasında kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise böyle bir işlem yapılmamıştır. Tablo 2'den de görüldüğü gibi hem, deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar sonrasında yanılgılarında azalmalar meydana gelmiştir. Bir öğretim sürecinden geçen öğrencilerin yanılgılarının azalması beklenen bir sonuçtur. Ancak, tablo 2'deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yanılgılarını giderme bakımından kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerde tespit edilen yanılgıların başında bağ polarlığı ile ilgili yanılgılar gelmektedir. Hem deney, hem de kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (deney grubu için %76, kontrol grubu için %71) bağ polaritesini iyonik yükün belirleyeceğini ve tüm kovalent bağlarda eşit elektron paylaşımı olacağını düşündükleri testlerde verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir bağın polarlığının bağı oluşturan her bir atomun valans elektronlarının sayısına bağlı olduğunu düşündükleri, bağ oluşumuna katılmayan ve her bir atom üzerinde bulunan elektron çiftlerinin bağın polaritesini belirlediğini düşündükleri sorulara verdikleri cevaplardan ortaya çıkarılmıştır. Literatürde de rastlanan bu tür yanılgıların (Peterson ve Treagust, 1989; Peterson, Treagust ve Garnett, 1989; Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir, 2003), uygulamalar sonrasında deney grubu öğrencilerinde büyük oranda giderildiği, kontrol grubu öğrencilerinin yarısının uygulama sonrasında da bu yanılgıyı hâlâ taşıdığı belirlenmiştir.

Hem deney, hem de kontrol grubunda ön testte en yüksek oranlarda rastlanan yanılgılardan birisi de metalik bağ ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, metalik bağın metal atomları arasındaki elektron ortaklaşması ile oluştuğunu, bir kısmı ise metal atomlarının arasındaki van der Waals çekim kuvvetiyle oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise, $MgCI_2$ ve O_2 moleküllerinde molekül içi bağların metalik bağ veya van der Waals bağı olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde de değişik seviyedeki öğrencilerin benzer yanılgılar taşıdıkları ifade edilmektedir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2003). Uygulamalar sonrasında deney grubundaki yanılgılar %30'a düşerken, kontrol grubunda öğrencilerin yarıya yakınının yanılgılarını devam ettirdi-

ği görülmüştür. Bu durumun, materyalde metalik bağa yönelik olarak rastlanan yanılgıların belirtilmesi ve bunların doğruları ile düzeltilmeye çalışılmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Çalışmada belirlenen ve öğrencilerin en fazla yanılgı taşıdıkları konulardan birisi de molekül şekilleridir. Bazı öğrenciler molekül şeklini bağ yapan atomlar arasındaki itmenin belirleyeceğini düşünürken, bazıları da, bağa katılmayan elektron çiftlerini dikkate almadan, molekül şeklinin sadece bağ yapan elektron çiftleri arasındaki itmeden kaynaklandığı şeklinde bir düşünceye sahiptirler. Ayrıca, öğrencilerin bazıları molekül şeklini molekülü oluşturan atomların elektronegativiteleri arasındaki farkın belirleyeceğini, atomlar arasındaki bağların polaritesinin molekülün şeklini belirleyeceğini, SCI_2 tipindeki moleküllerde molekül şeklini bağ yapmayan elektronların, $COCI_2$ tipindeki moleküllerde ise çift bağın belirleyeceğini düşünmektedirler. Bu çalışmanın örnekleminde rastlanan yanılgılara benzer veya aynı türdeki yanılgılara literatürde de rastlanmaktadır (Peterson, Treagust ve Garnett, 1989). Deney grubunun öğretiminde kullanılan materyalin geliştirilmesinde tespit edilen bu yanılgıları gidermeye yönelik pek çok uyarı ve bilgi verildiği için, deney grubu öğrencilerinde uygulama öncesinde %71 oranında molekül şekli ile ilgili yanılgılar mevcutken, uygulama sonrasında bu oran %18'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise uygulama öncesinde %68 oranında taşınan yanılgılar uygulama sonrasında %55'e düşmüştür.

Öğrencilerde rastlanan diğer bir yanılgı ise, molekül polarlığı ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, molekülün polarlık ya da apolarlığını o molekülü oluşturan atomların elektronegativitelerinin belirlediğini, molekülde bağ oluşumuna katılmayan elektronların molekülü polar yaptığını, apolar moleküllerin, sadece molekülü oluşturan atomların birbirine yakın elektronegativiteye sahip olduğunda, oluşabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca CO_2 molekülüne özgü olarak, öğrenciler farklı tür atomlardan meydana geldiğini ve çift bağ içerdiğini gerekçe göstererek molekülün polar olduğunu ifade etmişlerdir. Gerek ulusal, gerekse uluslararası literatürde benzer sorular kullanılarak yapılan çalışmalarda da öğrencilerin molekül polarlığı ile ilgili bu çalışmada belirlenene benzer yanılgılara sahip oldukları belirlenmiştir (Peterson ve Treagust, 1989; Ünal, Özmen, Demircioğlu ve Ayas, 2002). Uygulama sonrasında kontrol grubundaki yanılgılar son testte de %44 oranında devam ederken, deney grubunda bu oran %53'dür. Bu durum, her ne kadar yazılımda bu tür yanılgıları giderebilecek bilgi ve etkinliklere yer verilse de, hazırlanan materyalin molekül polarlığı ile ilgili yanılgıları gidermede etkili olamadığını göstermektedir.

Bileşik formüllerinin ve meydana gelecek kimyasal bağın tahmini ile ilgili, öğrenciler %68'e varan oranlarda yanılgılar taşımaktadırlar. Öğrenciler genellikle bileşik formülünün ve kimyasal bağın tahmini ile ilgili olarak oktet/dublet kuralına aşırı bağlı kalarak, dolu kabukların birçok kovalent bağın oluşmasının bir sonucu olması yerine, kovalent bağın dolu kabukların meydana gelmesi için oluşturulduğu fikrine dayalı olarak soruları yanlış cevaplamışlardır. Örneğin, öğrenciler lityum ve hidrojen elementleri arasında meydana gelecek bağın iyonik özellikte olacağını belirtmişler, buna gerekçe olarak da son kabuklarını dolu hale getirmek için elektron alışverişinde bulunacaklarını göstermişlerdir. Özellikle atomlar arasında meydana gelecek bağın türünü tahmin etme konusunda öğrencilerin zorlandıkları ve yanılgılar taşıdıkları ilgili literatürde de belirtilmektedir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2003). Bunun muhtemel sebebi ise öğrencilerin kimyasal bağların türleri, özellikleri ve meydana gelme şartları ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmayışlarıdır.

Öğrencilerde rastlanan bir diğer yanılgı moleküller arası kuvvetler ile ilgilidir. Bu konuda öğrencilerin sahip oldukları yanılgılardan bazıları; moleküller arası etkileşimler ile molekül içi bağlar arasında bir fark olmadığı, güçlü moleküller arası kuvvetlerin sadece kovalent örgülü katılarda bulunduğu, H_2O ve H_2S molekülleri karşılaştırıldığında molekül içi kuvvetlerdeki farklılığın O-H ve S-H bağlarının kuvvetindeki farklılıktan ileri geldiği, moleküller arası kuvvetlerin büyüklüğünün o molekülü oluşturan atomlar arasındaki bağların kuvvetine bağlı olduğu şeklindedir. Benzer yanılgılar ilgili literatürde de belirtilmektedir (Peterson ve Treagust, 1989; Canpolat, Pınarbaşı ve Sözbilir, 2003; Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2003). Tablo 2'den de görüldüğü gibi, gerek kontrol grubu öğrencilerinde, gerekse deney grubu öğrencilerinde uygulamalar sonrasında bu yanılgı %20'nin altına düşmüştür.

İyonik ve kovalent bağ ile ilgili yanılgılara hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yarısında rastlanmaktadır. Yanılgıların çoğunda öğrenciler iyonik ve kovalent bağı birbiri ile karıştırmakta, iyonik bağın yalnızca bir atomdan diğerine elektron transferi sonucunda olabileceğini, örgüdeki bir iyonun çevresindeki tüm zıt yüklü iyonlarla değil sadece elektron alışverişinde bulunduğu iyon ile bağ yapacağını düşünmektedirler. Kovalent bağda ise tüm bağlanmalarda bağ elektronlarının bağ yapan atomlara eşit mesafede bulunduklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sodyum klorür molekülünde her bir sodyum ya da klor iyonunun yalnızca bir tek klor ya da sodyum iyonuyla bir iyonik bağ yapabileceği düşüncesindedirler. Buna sebep olarak da sodyum atomunun yalnızca en dış kabuğundaki bir elektronu verebileceği ya da klor atomunun en dış kabuğuna yalnızca bir elektron kabul edebileceğini göstermektedirler. İyonik ve kovalent bağlarla ilgili öğrencilerde tespit edilen yanılgılara benzer yanılgılar literatürde de mevcuttur (Taber, 1997; Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2003).

Öğrencilerde yanılgılara rastlanan diğer iki kavram ise Lewis nokta yapısı ve orbital kavramlarıdır. Öğrencilerin Lewis yapılarını çizerken merkez atomunun seçilmesinde paylaşılmamış elektronların yapıdaki hangi atoma ait olduğu konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler Lewis yapılarının, orbitallerin kullanımıyla ilgili olmadığından, moleküllerin elektronik yapısının tahmininde kullanılamayacağını düşünmektedirler. Orbital kavramı ile ilgili olarak da öğrenciler orbitallerin elektronların çekirdek etrafında döndükleri oval yörüngeler olduklarını düşünmektedirler. Lewis nokta yapısı ve orbital kavramları ile ilgili benzer yanılgılara literatürde de rastlanmıştır (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2003; Morgil, Erdem ve Yılmaz, 2003). Hem deney, hem de kontrol grupları öğrencilerinin uygulama sonrasında Lewis yapıları ile ilgili yanılgılarını yeterince düzeltemedikleri görülmektedir (Tablo 2). Orbital kavramı ile ilgili olarak ise her iki grupta da birbirine yakın oranlarda yanılgılar giderilmiştir.

Hem uluslararası, hem de ulusal literatürde son yıllarda yapılan çalışmalar bilgisayar destekli öğretimin geleneksel olarak ifade edilen öğretim yöntemlerine oranla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Geban, Aşkar ve Özkan, 1992; Windschitl ve Andre, 1998; Özmen ve Kolomuç, 2004). Bu çalışmada elde edilen veriler de, bilgisayar destekli olarak öğretim gören öğrencilerin anlama ve yanılgılarını giderme bakımından daha başarılı olduklarını göstermektedir. Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından deney grubu öğrencileri üzerinde yapılan informal gözlemler, öğrencilerin bu tür bir uygulamaya istekli olarak katıldıklarını göstermiştir. Bu durum, bilgisayarlı öğretimin öğrencilerin geleneksel yöntemle yapılan öğretimlerde

pek karşılaşmadıkları bir yöntem olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yazılım üzerinde diledikleri gibi hareket etme esnekliğine sahip olan öğrenciler, uygulamalar sırasında bu durumdan sürekli yararlanmışlar, özellikle simülasyonları birkaç kere izleyerek üzerinde düşünme ve tartışma fırsatı bulmuşlardır. Dersin belli bölümlerinde yapılan grup çalışmaları da öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini tartışmalarına olanak sağlamıştır.

Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutumlarını ne derece etkilediğine yönelik olarak yapılan çalışmalar, bilgisayarlı öğretimden geçen öğrencilerin derslere ilgisinin arttığını ve daha katılımcı davrandıklarını göstermektedir (Hounshell ve Hill, 1989; Geban, Aşkar ve Özkan, 1992). Bu çalışmada öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak herhangi bir ölçek kullanılmamakla birlikte, sınıf ortamındaki gözlemler ve informal görüşmeler öğrencilerin bu tür uygulamalardan zevk aldıklarını ve derslere karşı ilgilerinin arttığını göstermektedir. Diğer konuların öğretiminde de benzer uygulamaların yapılması konusundaki istekleri bunu göstermektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde, bilgisayar destekli olarak yürütülen uygulamaların geleneksel öğretim uygulamalarına göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları yanılgıları giderebilme açısından bakıldığında, yazılımın daha etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim sürecinde alternatif yöntemlerin geliştirilmesi ve kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bilgisayar destekli yazılımların, eğitim-öğretim sürecindeki olumlu etkileri nedeniyle, kimyanın diğer konularına yönelik de yazılımların geliştirilmesi ve etkililiğinin belirlenmesi faydalı olacaktır. Bu bağlamda, kimya derslerinde geleneksel öğretimden çok farklı yaklaşımların kullanılabileceği ve bu farklı yaklaşımların öğretmen adaylarına lisans düzeyinde kazandırılması gerektiği dikkate alınmalıdır. Ayrıca, lisans programlarında çağdaş yöntemlerle tanışmamış ve bu konuda bilgisi olmayan öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmeli ve bu çalışmalara öğretmenlerin katılmaları teşvik edilmelidir. Literatürde öğrencilerin değişik kavramlarla ilgili taşıdıkları yanılgılara yönelik sayısız çalışma vardır. Hazırlanacak materyallerde bu yanılgıları gidermeye yönelik açıklamalara, bilgilere ve örneklere yer verilmesi faydalı olacaktır.

Kaynakça

AKDENİZ, A. R., BEKTAŞ, U. ve YİĞİT, N. (2000). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel fizik kavramlarını anlama seviyeleri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 5-14.

ATASOY, B., KADAYIFÇI, H. ve AKKUŞ, H. (2003). Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramaları ve bunların giderilmesi üzerine yapılandırmacı yaklaşımın etkisi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 61-77

AYAS, A. ve ÖZMEN, H. (2002). Lise öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 19(2), 45-60.

AYAS, A., ÖZMEN, H. ve COŞTU, B. (2002). Lise öğrencilerinin buharlaşma kavramı ile ilgili anlamalarının belirlenmesi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, 74-84.

BENSON, D. L., WITTROCK, M. C. ve BAUR, M. E. (1993). Students' preconceptions on the nature of gases, **Journal of Research in Science Teaching**, 30, 587-597.

BIRK, J. P. ve KURTZ, M. J. (1999). Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure and bonding, **Journal of Chemical Education**, 76(1), 124-128.

CANPOLAT, N., PINARBAŞI, T. ve SÖZBİLİR, M. (2003). Kimya öğretmen adaylarının kovalent bağ ve molekül yapıları ile ilgili kavram yanılgıları, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(25), 66-72.

CHANG, J. Y. (1999). Teacher collage students' conceptions about evaporation, condensation and boiling, **Science Education**, 83, 511-526.

COLL, R. K. ve TAYLOR, N. (2001). Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students, **Research in Science ve Technological Education**, 19(2), 171-191.

COLL, R. K. ve TAYLOR, N. (2002). Mental models in chemistry: senior chemistry students' mental models of chemical bonding, **Chemistry Education: Research and Practice in Europe**, 3(2), 175-184.

COLL, R. K. ve TREAGUST, D. F. (2003). Investigation of secondary school, undergraduate, and graduate learners' mental models of ionic bonding, **Journal of Research in Science Teaching**, 40 (5), 464-486.

DE VOS, W. ve VERDONK, A. H. (1996). The particulate nature of matter in science education and in science, **Journal of Research in Sceince Teaching**, 33(6), 657-664.

DEL POZO, R. M. (2001). Prospective teachers' ideas about the relationships between concepts describing the composition of matter, **International Journal of Sceince Education,** 23(4), 353-371.

DEMIRCIOGLU, G., AYAS, A. ve DEMIRCIOGLU, H. (2005). Conceptual change achieved through a new teaching program on acids and bases, **Chemistry Education Research and Practice**, 6, 36-51.

DEMİRCİOĞLU, G., ÖZMEN, H. ve AYAS, A. (2002). Asit ve baz kavramları üzerine bir araştırma çerçevesinde kimyada karşılaşılan kavram yanılgıları, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4(1), 57-80.

EBENEZER, J. V. ve FRASER, M. D. (2001). First year chemical engineering students' conception of energy in solution processes: phenomenographic categories for common knowledge construction, **Science Education**, 85, 509-535.

GEBAN, Ö., AŞKAR, P. ve ÖZKAN, I. (1992). Effects of computer simulations and problem solving approach on high school students, **Journal of Educational Research**, 86, 5-10.

GRIFFITHS, A. K. ve PRESTON, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules, **Journal of Research in Science Teaching**, 29(6), 611-628.

HARRISON, A. G. ve TREAGUST, D. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: a case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. **Science Education**, 84, 352-381.

HEWSON, P. W. ve HEWSON, M. G. (1984), The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction, **Instructional Science**, 13, 1-13.

HOUNSHELL, P. B. ve HILL, S. R. (1989). The microcomputer and achievement and attitudes in high school biology, **Journal of Research in Science Teaching**, 26 (6), 543-549.

HUDDLE, P. A. ve PILLAY, A. E. (1996). An in-dept of study of misconceptions in stoichiometry and chemical equilibrium at a south African university, **Journal of Research in Science Teaching**, 33(1), 65-77.

MORGİL, İ., ERDEM, E. ve YILMAZ, A. (2003). Kimya eğitiminde kavram yanılgıları, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 246-255

MORGİL, İ., YAVUZ, S., OSKAY, O. ve ARDA, S. (2005). Traditional and computer-assisted learning in teaching acids and bases, **Chemistry Education Research and Practice**, 6, 52-63.

NAKHLEH, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry, **Journal of Chemical Education**, 69(3), 191-196.

NAKHLEH, M. B. ve KRAJCIK, J. S. (1994). Influence of levels of information as presented by different technologies on students' understanding of acids, base and pH concepts, **Journal of Research in Science Teaching**, 34, 1077-1096.

NAKHLEH, M. B. ve SAMARAPUNGAVAN, A. (1999). Elementary school children's beliefs about matter, **Journal of Research in Sceince Teaching**, 33(7), 777-805.

NICOLL, G. (2001). A report of undergraduates' bonding misconceptions, **International Journal of Science Education**, 23(7), 707-730.

ÖZMEN, H. (2004). Some students` misconceptions in chemistry: a literature review of chemical bonding, **Journal of Science Education and Technology**, 13(2), 147-159.

ÖZMEN, H., AYAS, A. ve COŞTU, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanılgılarının belirlenmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 2(2), 507-529.

ÖZMEN, H. ve KOLOMUÇ, A. (2004). Bilgisayarlı öğretimin çözeltiler konusundaki öğrenci başarısına etkisi, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12(1), 57-68.

PETERSON ve TREAGUST, D. F. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure, **Journal of Chemical Education**, 66(6), 459-460.

PETERSON, R., TREAGUST, D. F. ve GARNETT, P. (1989). Development and application of a diagnostic instrument to evaluate grade-11 and -12 students' concepts of covalent bonding and structure following a course of instruction, **Journal of Research in Science Teaching**, 26(4), 301-314.

POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W. ve GERTZOG, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change, **Science Education**, 66, 211-217.

ROBINSON, W. R. (1998). An alternative framework for chemical bonding, **Journal of Chemical Education**, 75(9), 1074-1075.

TABER, K. S. (1997). Student understanding of ionic bonding: molecular versus electrostatic framework? **School Science Review**, 78(285), 85-95.

TAN, K. D. ve TREAGUST, D. F. (1999). Evaluating students' understanding of chemical bonding, **School Science Review**, 81(294), 75-84.

TYTLER, R. (2000). A comparison of year 1 and year 6 students' conceptions of evaporation and condensation: dimensions of conceptual progression, **International Journal of Sceince Education**, 22, 447-467.

ÜLGEN, G. (2001). **Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar**, Pegema Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

ÜNAL, S., ÖZMEN, H., DEMİRCİOĞLU, G. ve AYAS, A. (2002). "*Lise öğrencilerinin kimyasal bağlarla ilgili anlama düzeylerinin ve yanılgılarının belirlenmesine yönelik bir çalışma*", **ODTÜ Eğitim Fakültesi V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Bildiriler Kitabı, s. 846-852, Ankara.

VAN DRIEL, J. (2002). Students' corpuscular conceptions in the context of chemical equilibrium and chemical kinetics, **Chemistry Education: Research and Practice in Europe,** 3(2), 201-213.

WARD, R. C. ve Herron, J. D. (1980). Helping students understand formal chemical concepts, **Journal of Research in Science Teaching**, 17(5), 387- 400.

WINDSCHITL, M. ve ANDRE, T. (1998). Using computer simulations to enhance conceptual change: the roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs, **Journal of Research in Science Teaching**, 35, 145–160.

ZACHARIA, Z. (2003). Beliefs, attitudes, and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics, **Journal of Research in Science Teaching**, 40(8), 792-823.

THE EFFECT OF COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION ON UNIVERSITY STUDENTS' UNDERSTANDING AND REMEDIATING MISCONCEPTIONS ABOUT CHEMICAL BONDING

Haluk ÖZMEN*

Abstract

In this study, the effect of computer-assisted instruction on students' understanding and remediation of misconceptions in chemical bonding was investigated. Quasi-experimental design was used in the study and 37 students in experimental group, 40 students in control group were involved. The sample of the study consists of second year students at the Department of Chemistry at KTU. A test consisted of 25 multiple-choice questions was used in the study. Sperman-Brown reliability of the test is 0.94. The test was applied to two groups as pre-test and post-test. The scores of two groups in post-test were compared with t-test and a significant difference was found between groups in favor of experimental group as a results. In addition, results show that the experimental group students were more successful than the control group students in remediation of the misconceptions.

Key Words: Computer-Assisted Instruction, Chemical Bonding, Misconception

* Assistant Professor ; KTU Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching , Trabzon

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali ARSLAN*

Özcan DEMİREL*

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programını değerlendirmektir. Çalışmada Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Stufflebeam'ın Bağlam Girdi Süreç Çıktı modeli kullanılmış, bağlam boyutu çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışma 103 öğrenci, 3 öğretmen ve 4 veli üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak başarı testi, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda 5 kazanımdan 2'sine ulaşılabildiği, programın tam olarak uygulanamadığı, öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler dersi, program değerlendirme, program değerlendirme modelleri

Giriş

Toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması eğitim programları vasıtasıyla olmaktadır. Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004). Eğitim programları belli bir zaman diliminde kullanıldıktan sonra işlerliğini kaybedebilir. Toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelir. Eğitim programlarının güncelliğini korumasının yolu da eğitim programının değerlendirilmesi yoluyla gerçekleşebilir. Programın etkililiği hakkında bilgi toplandıktan sonra programın devamlılığına, yapılacak değişiklik ve düzeltmelere ya da programın sonlandırılmasına karar verilir.

Değerlendirme, yapılış amacına göre üç kısımda ele alınabilir (Ertürk, 1986):

Tanımaya dönük değerlendirme, dersin başında öğrencilerin ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini tanımak amacıyla yapılır.

Biçimlendirmeye dönük değerlendirme, süreç içerisinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya koymak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir.

Durum muhasebesine dönük değerlendirme, programın öğrencilere istenilen özellikleri kazandırıp kazandırmadığı hakkında karar vermek amacıyla yapılan değerlendirmedir.

* Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi
** Arş. Gör.; Hacettepe Üniversitesi

Program değerlendirmek amacıyla birçok model geliştirilmiştir. Bunlardan yalnızca iki tanesi bu çalışmada temel alınmıştır. Bunlar;

Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli: Tyler tarafından 1933–1941 yılları arasında geliştirilen model halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'ın değerlendirme modeli program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme birbiri ile etkileşim halindedir ve değerlendirmede hem hedeflerin, hem de öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılır.

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşıldığına bakılır, sonra ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılamadığını belirlemek için hedefler ve öğrenme yaşantıları gözden geçirilir. Hedefe dayalı değerlendirme şu aşamalarda gerçekleşir:

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefler davranış cinsinden ifade etme
4. Hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını gösterecek durumları saptama
5. Ölçme teknikleri geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili verileri toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

Tyler'ın değerlendirme modelinde öğrenci davranışları öğretimin başında ve sonunda ölçülür. Ayrıca programın bitiminden sonra kalıcılığın kontrol edilmesi de program değerlendirmede önemli görülmektedir (Demirel, 2004).

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli: Bu modelde değerlendirme devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu süreç üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar gerekli bilgiyi açıklama, bilgiyi elde etme, bilgi sağlama. Her hangi bir değerlendirme çalışması bu üç karar çeşidini kapsamalıdır. Bu karar çeşitlerine uygun dört çeşit değerlendirmeden söz edilebilir. Bunlar;

1. Bağlamın Değerlendirilmesi: Bağlam değerlendirme programın çevresi ile ilgilidir. Bağlam değerlendirmenin amacı ilgili çevreyi tanımlamak, bu çevreyle ilgili istenen ve gerçek durumun neler olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca bu aşamada karşılanmamış ihtiyaçlar, kaçan fırsatlar ve bu ihtiyaçların karşılanmama sebepleri belirlenmeye çalışılır. Bu aşama bir durum analizidir.
2. Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın amaçlarını karşılamak için kaynakları nasıl kullanacağına karar verme ve bilgi toplama işlemleri gerçekleşir. Hedeflerin uygun olup olmadığına, hedeflerin okulun amaçları ile ne kadar örtüştüğüne, öğretim stratejilerinin ne kadar uygun olduğuna, hedefleri gerçekleştirmek için başka stratejiler olup olmadığına bu aşamada karar verilir.
3. Sürecin Değerlendirilmesi: Bu aşamada planlanan ile gerçek aktiviteler arasındaki uygunluğa bakılır. Üç tür stratejiyi içerir. Bunlardan, birincisi uygulamadaki eksiklikleri tahmin etme ve fark etme, ikincisi, karar için gerekli olan bilgiyi sağlama, üçüncüsü uygulanan yöntemleri kayıt etme.

4. Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme sonunda programın devam edip etmeyeceğine karar verilir(Ornstein & Hunkins, 1998).

Aykaç ve Başar (2005) ilköğretim sosyal bilgiler dersi programını karşılaştırmalı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu amaçla 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden toplam 25 öğretmenle görüşülmüştür. Çalışmanın sonunda Sosyal Bilgiler öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı, sürecin öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde tasarlandığı görülmüştür. Ayrıca programın aceleye getirildiği, gerekli ortam ve koşulların hazırlanmadığı, öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirme tekniklerinde bilgilendirilmedikleri programın uygulanması sırasında öğretmenlerin materyal eksikliği ile karşılaştıkları gözlenmiştir.

Öztürk ve Tuncel (2006) yeni 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın örneklemini 316 sınıf öğretmeni temsil etmektedir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin 2/3'ünden fazlasının yeni programı "Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirecek nitelikte" bulduğu, Türkiye'deki ilköğretim okullarının uygulama için gerekli fiziki koşullara ve donanıma sahip olmadığı, okulların araç- gereç yönünden yetersiz olduğu, programın değerlendirme boyutunu uygulamada zorlandıkları yönünde görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

Mala ve Gürbüztürk (2006) ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde "Adım Adım Türkiye" ünitesi etkinliklerini yapılandırmacı eğitim anlayışı açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin yapılandırmacı etkinliklere fazla yer veremedikleri gözlenmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmaları genellikle program taslağının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır. Bu çalışmanın amacı İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programını uygun değerlendirme modellerine göre değerlendirmek, karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır.

Bu çalışma ile toplanacak verilerin program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, program ile ilgili karar vericilere, programın devamlılığı, yapılabilecek değişiklikler, kısaca programın işlerliği hakkında fikir vereceği umulmaktadır.

Problem Cümlesi

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının etkililiği nasıldır?

Alt Problemler

Girdiye İlişkin Alt Problemler

1. Programın uygulanabilmesi için öğretmen ve öğrenci velileri bilgilendirilmiş midir?
2. Programın uygulanabilmesi için gerekli olan teknik alt yapı sağlanmış mıdır?
3. Öğrencilerin konuya ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri nasıldır?

Sürece İlişkin Alt problemler

4. Yapılandırmacılığa uygun bir öğrenme gerçekleşmekte midir?

Çıktıya ilişkin Alt Problemler

5. Kazanımların ulaşılabilirliği nasıldır?
6. Başarı sınavı sonucuna göre ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark oluşmakta mıdır?

Sayıltılar

1. Kullanılan veri toplama araçları, amaçları gerçekleştirmede yeterlidir.
2. Öğretmen ve öğrenci ve veliler görüşlerini doğru ve içten yansıtmışlardır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi programı, Bir Ülke Bir Bayrak ünitesi ile,
2. 2005–2006 öğretim yılı bahar dönemi ile,
3. Veri toplama araçları başarı testi, gözlem ve görüşme ile,
4. Ankara merkez ilçelerinden bir ilköğretim okulunun 5/A, 5/B ve 5/C sınıfları ile sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı**:** 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya girmiş olup 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi programıdır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu MEB'na bağlı bir merkez ilçe ilköğretim okulunun 5/A, 5/B ve 5/C sınıfları oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmaya üç sınıftan toplam 103 öğrenci, 3 öğretmen ve 4 tane veli katılmıştır. Sınıflar ortalama 35-40 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler orta sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir.

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi: Veri toplama araçlarından başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testini geliştirmek amacıyla ilk önce ünitenin 5 kazanımı 12 alt kazanıma ayrılmıştır. Daha sonra her bir kazanımla ilgili sorular hazırlanmıştır. Toplam 29 soru yazılmıştır. Başarı testi, güvenirlik ve geçerliği sağlamak amacıyla 72 öğrenciye uygulanmıştır. Test maddeleri ayırt ediciliği .30'un üzerinde olanlardan seçilmiş, madde sayısı 12'ye indirilmiştir. Nihai testin KR 20 güvenirlik katsayısı .77 bulunmuştur.

Gözlem: Dersi gözlemeye başlamadan önce gözlem formu hazırlanmıştır. Araştırmacı toplam 12 dersi gözlemiş, gözlemlerini anında yazılı hale getirmiştir. Gözlem formu programın uygulanıp uygulanamadığını ve öğretme öğrenme sürecinin yapılandırmacılığa uygunluğunu ortaya koyabilmek amacıyla kullanılmıştır.

Görüşme: Başarı testi ve gözlemle elde ettiği verileri doğrulamak, programın girdileri hakkında bilgi toplamak amacıyla öğretmen ve velilerle görüşülmüştür. Görüşme formları araştırmacı tarafından hazırlanmış olup soruların uygunluğu ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla uzman kanısına başvurulmuştur.

Çalışma Deseni

Bu çalışmada ön test son test deseni kullanılmıştır. Model olarak Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı değerlendirmesiyle Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli birleştirilerek kullanılmıştır. Çalışmanın niceliksel verileri başarı testinin ön test ve son test olarak verilmesi ile, niteliksel veriler gözlem ve görüşme ile elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

1. Çalışmanın amacını gerçekleştirmek amacıyla bir uygulama okulu seçilmiştir. Bu uygulama okulunun seçilmesinin sebebi ulaşımının kolay olması ve dolayısıyla uygulama kolaylığı sağlanmasıdır.
2. Uygulamaya katılacak sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüş, çalışmanın amacından bahsedilmiş, dersi daha önce uyguladıkları şekliyle uygulamaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenin ve öğrencilerin araştırmacıya alışmasını sağlamak amacıyla araştırmacı uygulamadan 1 hafta önceden sınıf ortamında bulunmaya başlamıştır.
3. Çalışmaya başlamadan önce başarı testinin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu esnada gözlem ve görüşme formları oluşturulmuş, süreçte değişen durumlara göre gözlem ve görüşme formları yeniden düzenlenmiştir.
4. Uygulama ünitesi olan "Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi" 17 Nisan'da başlayıp 18 Mayısta sona ermiş, toplam 5 hafta sürmüştür. Çalışmanın başında başarı testi ön test olarak verilmiştir. Süreç esnasında toplam 12 ders saati gözlem yapılmıştır. Her üç sınıf da dönüşümlü olarak gözlenmiştir.
5. Başarı testi, çalışmanın sonunda tekrar aynı gruplara verilmiştir. Ünite bittikten sonra öğretmen ve öğrenci velileri ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulguların doğruluğu hakkında öğretmenlerin fikri alınmış, raporun son hali onlarla paylaşılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Başarı testi ile elde edilen verilerden grup içi karşılaştırmalar "bağımlı gruplar için t testi" ile yapılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi olarak 0.05 değeri kabul edilmiştir. Güçlük indeksi kullanılarak kazanımların ulaşılabilirliği ortaya konulmuştur. Kazanımların ulaşılabilirliği için alt sınır 0.75 olarak belirlenmiştir (Baykul, 2000).

Nitel veriler, veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme ile elde edilmiş, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Alt problemlere uygun şekilde, gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler, yeri geldikçe sunulmuştur. Öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen veriler V, öğretmenle görüşmeden elde edilen veriler Ö, gözlemden elde edilen veriler G olarak kodlanarak sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Girdiye İlişkin Alt Problemler

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular nitel verilerden elde edilmiştir.

Birinci alt problem "Programın uygulanabilmesi için öğretmen ve öğrenci velileri bilgilendirilmiş midir?" şeklindedir. Çalışmanın bu alt probleminin bulguları öğretmen ve öğrenci velileri ile yapılan görüşmeden elde edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programın uygulamacısı olan öğretmenler, program hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir. Program hakkında yeterli bilgi verilmediği, öğretmenlerle yapılan görüşme sonunda ortaya çıkmıştır (Aykaç ve Başar, 2005). Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir:

> Ö2: "Program hakkında yeterli olarak bilgilendirilmedik. Gerekli olan alt yapı oluşturulmadı."

> Ö3: "Program hakkında tam bilgilendirilmedik. Bir seminerle program hakkında öğretmenler bilgilendirilse daha iyi olurdu."

Yeni Sosyal Bilgiler Programı öğretmenlerin yanında velilere de yeni sorumluluklar yüklemektedir. Program ve sorumlulukları hakkında velilerin de bilgilendirilmesi gerekirken, onlar da program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, programın onlara sorumluluk yüklemediğini ifade etmektedir.

> V1: "Hayır yeterli bilgilendirme yapılmadı. Bilgim yok. Zaten her yeni bakan yeni bir program getirdiği için hızına yetişmek mümkün olmuyor."

> V3: "Sınıf öğretmeninin düzenlediği sınıf toplantısında kısa bir bilgilendirme yapılmıştı. Daha ayrıntılı bir bilgilendirme yapılabilirdi."

2. Alt probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular nitel verilerden elde edilmiştir.

İkinci alt problem "Programın uygulanabilmesi için gerekli olan teknik alt yapı sağlanmış mıdır?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin bulgular elde edilirken öğretmen ve veli görüşlerine başvurulmuştur. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Programın uygulanabilmesi için gerekli olan fiziki ve teknik alt yapı oluşturulmamıştır. Sınıfların kalabalık olması programın uygulanmasında karşılaşılan en büyük engeldir(Öztürk ve Tuncel, 2005; Aykaç ve Başar, 2005). Öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

> Ö2: "Gerekli alt yapı oluşturulmamıştır. Öğrenci sayısı fazla. Bilgisayardan istediğimiz zaman ve istediğimiz şekilde yararlanamıyoruz."

Ö1: "Programdan tam verim alınması için sınıf mevcudunun 20-25 olması gerekmektedir."

Yeni program daha çok malzeme, araç gereç, kırtasiye malzemesi gerektirmektedir. Bu da velilere maddi bir külfet yüklemektedir

V1: "Öğrenci sürekli bizden malzeme talep ediyor. Öğrenci kadar veliyi de yoran bir program… Tabi ki yine malzemeleri bulma derdi ebeveynlerin üzerinde bu da öğrenci-veli gerginliğine sebep oluyor. Bu ekonomik açıdan sorun. Bir taraftan öğrenciye ücretsiz kitap verilirken diğer taraftan öğrenciden her gün 3-5 milyon tutan ödev malzemesi istemek çok mantıklı gelmiyor."

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri nasıldır?" şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerin başarı testi ön uygulamasına bakılmış, her bir kazanımın madde güçlük indeksine bakılmıştır. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Başarı Testinin Ön Test Olarak Uygulamasına Göre Kazanımların Ulaşılabilirlik Derecesi

Kazanımlar	Madde Güçlük İndeksi
1	.56
2	.63
3	.45
4	.50
5	.44

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin başarı testi ön uygulamasından oldukça yüksek puan aldıkları söylenebilir. Buna göre ünitenin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin altında olduğu söylenebilir. Bu durumu bir öğrenci velisi şu şekilde anlatmaktadır:

V2: "Yeni programdaki bazı konular daha önceki sınıflarda işlendiğinden öğrencinin ilgisini çekmiyor ve sıkıcı oluyor."

Sürece İlişkin Alt Problemler

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular nitel verilerden elde edilmiştir.

Dördüncü alt problem "Yapılandırmacılığa uygun bir öğrenme gerçekleşmekte midir?" şeklindedir. Çalışmanın bu alt problemine ilişkin bulgular gözlemle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Gözlem yapılan sınıflarda dersler *içerik merkezli* olarak yapılmış, kitaptaki konular takip edilmiştir.

"Öğretmen, herkes kitabının ilk konusunu açsın…herkes kitaptan sessizce sayfa 157'yi okusun, onun üzerinde konuşalım… haftaya 158-160 arasını okuyup gelin dedi(G4)."

"Öğretmen, kim sayfa 158'i anlatacak diye sordu? (G5)"

"Öğretmen, 162-163 neden bahsediyor diye sordu. Öğrenciler Satı Kadın'dan diye cevap verdi. Öğretmen Satı Kadın'ın kim olduğunu sordu. Öğrenciler ilk kadın milletvekili olduğunu söyledi. Öğretmen bir öğrenciye sen oku bakalım parçayı dedi…(G6)"

"…….öğretmen açıyorsunuz 166. sayfayı…ulusal egemenliğimizin ve bağımsızlığımızın sembolü neydi? dedi (G10)"

Öğretmenler konuyu bazen öğrencilere anlattırmaktadırlar. Öğrenciler de kitaptan *ezberleyerek* gelmekte, konuyu anlamadan, bilgileri aynen arkadaşlarına *aktarmaktadırlar*. Özellikle bir konunun temel yapısı olan kavramlar öğrencilere sözlükten buldurulup aynen okutturulmakta, öğrenciler kavramları anlamadan kitaptan ve sözlükten bulup aynen okumaktadırlar.

"Öğrenci iyi ki yasalarımız var ve haydi kızlar okula konusunu anlatıyor. Diğer öğrenciler kitaptan takip ediyorlar…..aynı konular farklı öğrenciler tarafından anlatıldı(G5) "

"Öğrenciler anayasanın tanımını yaptı. Tanımları kitaptan ve sözlükten aynen okuyarak yapıyorlar. Anayasa, devletin yönetim şeklini, yasama, yürütme, yargının nasıl kullanıldığını bildiren temel kanundur….. Öğretmen tanımları aynen tahtaya yazdı (G7)"

"Öğrenciler konuyu anlatmak için parmak kaldırdılar, öğrencilerden bir tanesi "Anıtkabir" konusunu anlattı. Bütün öğrenciler arkadaşlarının anlattığı bulmaya çalıştılar (G9)"

Dersler *öğretmen merkezli* olarak yürütülmektedir. Tanımlar öğretmen tarafından yapılmakta, öğretmen öğrencilere doğrudan bilgi aktarmaktadır. Öğretmen sıkça soru cevap tekniğini kullanmaktadır.

"…öğretmen, biz seçimle kendimizi yönetecek kişileri seçerek cumhuriyeti korumuş oluyoruz dedi… (G1)"

"…öğretmen başbakan milletvekilleri arasından bakanlarını seçiyor. Sen şu birimin bakanı ol diyor dedi…. (G2)"

"…öğretmen genelde cahil insanların yasaları ihlal ettiğini, bunun sebebinin de yasaları bilmemelerinden kaynaklandığını söyledi…(G2)"

"…öğretmen cumhurbaşkanını halk adına milletvekillerinin seçtiğini söyledi… (G3)"

"…öğretmen neden Ankara'nın başkent olarak seçildiğini sordu. Öğrenci Ankara'nın ülkenin merkezine yakın bir yerde bulunduğunu söyledi…(G9)"

"…öğretmen bayrağımızın renginin neden kırmızı ve beyaz olduğunu sordu. Öğrenciler kırmızının atalarımızın kanından, beyazın da temizliği gösterdiğini söylediler…(G10)"

Bunların dışında etkinlik olarak gözlem yapılan sınıflardan iki tanesi TBMM'yi ziyaret etmiştir (G11). Sınıflardan birinde de okula gitmek isteyen bir kız temsil edilmiştir (G8).

Çıktıya ilişkin Alt Problemler

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi programda yer alan "kazanımların ulaşılabilirliği nasıldır?" şeklindedir. Çalışmanın bu alt problemine ilişkin bulgular başarı testinin ünite sonunda uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Başarı Testinin Son Test Olarak Uygulamasına Göre Kazanımların Ulaşılabilirlik Derecesi

Kazanımlar	Madde Güçlük İndeksi
1	.68
2	.83
3	.54
4	.65
5	.85

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2. ve 5. kazanım 0.75'ten büyük olduğu için bu kazanımlara ulaşılabildiği, 1., 3. ve 4. kazanım 0.75'ten küçük olduğu için bu kazanımlara ulaşılamadığı söylenebilir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi "başarı testi sonucuna göre ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı faklılık var mıdır?" şeklindedir. Çalışmanın bu alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken başarı testinin ünitenin başında ve sonunda uygulanması sonucunda elde edilen puanların "bağımlı gruplar için t testi" ile karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubu Ön Test Son Test Karşılaştırması

Test	N	X	SS	t	p
Ön Test	103	6.2	2.2	-8	0.000
Son Test	103	8.6	2.3		

0.00<0.05

Tablo incelendiğinde t değeri -8, anlamlılık değeri 0.00'dır. 0.00<0.05 olduğu için uygulamanın son test puanları lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bulgular incelendiğinde program uygulanmaya başlamadan önce gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı söylenebilir. Öğretmenler yeterli bilgiye sahip olmadıkları için velileri de bilgilendirememişlerdir. Öğretmenler, programı iyi anlamadığı, be-

nimseyemedikleri için yine geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Yani sınıflarda düzenlenen eğitim durumu yapılandırmacı anlayışa uygunluk göstermemektedir (Mala ve Gürbüztürk, 2006). Bu da programın başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılandırmacı anlayışta içerik temel kavramların derinlemesine ele alınması şeklinde kurgulanır. Program bu anlayışa uygun olarak hazırlanmış, içerik temalar üzerine kurulmuştur. Fakat program tam olarak uygulanmadığı için bu durumda da az sayıda içerik yüzeysel olarak öğrenilmiş, derinlemesine bir öğrenme gerçekleşmemiştir. Öğretmenlerin yetiştiremedikleri etkinlikleri ev ödevi olarak vermesi, ödevi velilerin yapmasına sebep olmaktadır. Bunun sebebi de öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin programın tekrar değişebileceğine inanmaları ve sınavların programla uygunluk göstermemesidir.

Eğitim programlarında sarmal anlayış benimsendiği için yeni ünite, önceki sınıf üniteleri üzerine kurulmuştur. Fakat üniteler öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin altında olmuştur. Bu durum, öğretim programını öğrenciler için uğraştırıcı (challenging) olmaktan çıkarmıştır. Bu da öğrencilerin dersten sıkılmasına sebep olmuştur.

Yapılan öğretim sonunda öğrencilerin yalnızca 2 kazanımı gerçekleştirdiği görülmektedir. Başarı testi sonunda son test uygulaması lehine anlamlı fark bulunması ve 2.4 aritmetik artış sağlaması istatistiksel bir anlamlılık sağlasa da pratik bir anlamlılık sağlamamaktadır. Bunun sebebi programın gereklerinin yerine tam olarak getirilmemesi olabilir.

Ulaşılan bu sonuçların genellemesi yapılamaz. Çünkü gruplar uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Grubu oluşturan öğrenciler orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Aynı program alt ve üst sosyo ekonomik düzeylerdeki ailelerin öğrencilerinin geldiği okullarda farklı sonuçlar elde edilebilir.

Öneriler;

1. Öğretmenler ve öğrenci velileri program hakkında yeteri kadar bilgilendirilmelidir. Bu da hizmet içi eğitim seminerlerinin sürekliliğini gerekli kılabilir. Böylece programın uygulanması sağlanabilir.
2. Programın kazanımları yeniden gözden geçirilmeli, eğitim durumlarını öğrenciler için uğraştırıcı hale getirebilmek için yeni üs düzey kazanımlar eklenmelidir.
3. Her bir kazanım için hazırlanan etkinlik sayısı artırılarak etkinlik bankası oluşturulabilir. Öğretmenler kendi sınıfının fiziksel ve sosyo ekonomik duruma göre bu etkinliklerden seçip uygulayabilir.
4. Okulların genel yapısı geleneksel eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Sınıf düzeninin sağlanmasında öğrenci merkezli anlayışlar göz önünde bulundurulabilir.

Programın daha iyi uygulanabilmesi için gerekli bilgilendirmeler yapılmalı, sınıftaki öğrenci sayısı azaltılmalı, okullar öğretim teknolojileri yönünden desteklenmelidir. Kazanımlara yenileri eklenmelidir.

Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Çalışmanın örneklemi genişletilip farklı sosyo ekonomik düzeydeki okullarda da uygulanabilir.

2. Yalnızca öğretmen ve velilerin değil de diğer paydaşların da görüşleri alınabilir.
3. Diğer sınıf seviyelerindeki derslerin de programları değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Aykaç, N., Başar, E. (2005), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, 14-16 Kasım 2005 Kayseri, 343-361

Baykul, Yaşar, (2000), *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara

Demirel, Özcan, (2004), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 7. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara

Ertürk, Selahattin, (1986), *Eğitimde Program Geliştirme*, 5. Baskı, Ankara

Mala, N., Gürbüztürk, O, (2006), İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Adım Adım Türkiye Ünitesinin" Yapılandırmacı Anlayışa Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi, 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, 13-15 Eylül 2006, Muğla

Ornstein, A, Hunkins, F (1998), *Curriculum Foundations, Principles, and Issues,* Third Edition, Allyn and Bacon

Öztürk, C., Tuncel, G. (2006), Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, 14-16 Nisan 2006, Ankara

AN EVALUATION OF THE NEW PRIMARY SOCIAL STUDIES CURRICULUM FOR 5th GRADE

Ali ARSLAN*

Özcan DEMİREL**

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the Primary School Social Studies Curriculum for 5th grade. Objective oriented evaluation model and Context Input Process Product model were administered in the study. But context evaluation was excluded. The study was carried out 103 students, 3 teachers and 4 parents. The achievement test, interview and observation were used as a data collection instruments. It was found that 2 of 5 attainment wasn't reached, curriculum wasn't implemented and teacher didnt have necessary information about curriculum.

Key Words: Social studies curriculum, curriculum evaluation, curriculum evaluation models

* Prof. Dr.; Hacettepe University
** Assistant; Hacettepe University

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BAŞARISIZLIĞA NEDEN OLAN ETMENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Rıfat GÜNDAY*

Özet

Yabancı dil öğretimi, önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Bu araştırmada, Samsun ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yabancı dil öğretiminin durumu tespit edilerek, ilköğretim ve orta öğretim okullarında okutulan yabancı dil derslerinde başarısızlığa neden olan etmenler araştırılıp, nasıl daha başarılı olunabilir sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı dil öğretiminin, geleneksel yöntemler izlenerek ve ders kitaplarına bağlı olarak anlatıma dayalı sürdürüldüğü ve çağdaş eğitim araç-gereçlerin pek kullanılmadığı, sınıf mevcutlarının normal standartların çok üstünde olması nedeniyle özellikle sözlü iletişim becerisinin geliştirmesine yönelik uygulamaları gerçekleştirme olanağı bulunmadığı, öğretmen kadrolarının yetersiz olduğu, alan dışı öğretmenlerin ve diğer meslekten kişilerin İngilizce dersini verdikleri, öğrencilere yabancı dilin önemi ve kullanım alanlarıyla ilgili yeterli rehberliğin yapılmadığı, yabancı dil ders saatlerinin ve okutulacak yabancı dil sayısının yetersiz olduğu saptanmıştır. Tüm öğrencilerin yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmasını istiyorsak, her şeyden önce başarısızlığa neden olan olumsuz koşulları ortadan kaldırmak durumundayız.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, etmenler, başarısızlık

Giriş

Araştırmanın Amacı

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yabancı dil öğretimi ve öğreniminde başarısızlığa neden olan okul içi sorunların neler olduğu saptanmaya çalışılmış ve başarılı yabancı dil öğretimi hedefine ulaşmak için yapılması gerekenler ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin daha etkin ve verimli bir şekilde sürdürülememesinin nedenleri saptanmıştır. İletişim açısından sınırların ortadan kalktığı günümüzde, bölgesel ve küresel bağlamda toplumlar arasında iletişimin sağlanması ve ilişkilerin gelişmesinde başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Türk eğitim sisteminde de öğrencilerin en az bir, tercihen iki veya üç yabancı dili iyi öğrenerek yetişmeleri ulusumuzun geleceği ve toplumun gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

* Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Araştırmanın Evreni

Samsun ilinde 2000-2002 yılları arasında sürdürülen araştırma, ilk, orta ve yüksek öğretim kademesindeki öğrenci grupları, okul yöneticileri ve yabancı dil öğretmenlerini kapsamaktadır. Örneklemini ise, 8 okul yöneticisi, 22 öğretmen, 395 ilköğretim, 395 orta öğretim, 217 yüksek öğretim öğrencisi olmak üzere toplam 1037 kişi oluşturmaktadır. Okul seçimini yaparken kent merkezi, ilçe ve köy okullarını kapsayacak şekilde örnekleme yapmaya özen gösterilmiştir.

Okullar:

1. İlköğretimde:

Kent merkezi: Alparslan, Denizevleri, Gülsüm Sami Kefeli, Kazım Orbay, Milli Eğitim Vakfı, Necatibey ve 23 Nisan İlköğretim Okulları

İlçe merkezi: Terme İlköğretim Okulu

Köy okulları:

Samsun Merkez köy okulları: 5 yıllık eğitim veren Demirci, 8 yıllık eğitim veren Demircisu İlköğretim Okulları

İlçe köy okulları: 5 yıllık eğitim veren Terme Beşikli, 8 yıllık eğitim veren Terme Muratlı İlköğretim Okulları

2. Orta öğretimde:

Kent Merkezi: Atatürk Anadolu, Cumhuriyet, Kız Meslek, Mithat Paşa, Namık Kemal, Ondokuz Mayıs, Tülay Başaran Anadolu, 100. Yıl Liseleri ve Özel Meralcan Koleji

İlçe Merkezi: Terme Lisesi

3. Yüksek öğretimde:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi: İngilizce, Fransızca ve Almanca Öğretmenlikleri ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin son sınıfları.

Yöntem

Araştırmada yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenleri tespit etmek amacıyla okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Bu amaçla yabancı dil derslerinde sınıf mevcutları, öğretmen durumu, ders araç-gereçleri, yabancı dil öğretimi hedefleri, rehberlik, anadili ve yabancı dil düzeyleri sorunsalı gibi konular irdelenmeye çalışılmıştır. Her sorunun ardından, verilen yanıtların önemli olanları doğrudan aktarma yöntemiyle verilmiştir. Daha sonra da yanıtların yorumu yapılmıştır. Bulguların çözümlenmesinde ulaşılan rakamlar yüzde olarak gösterilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili daha önce yapılmış teorik çalışmalara da yer verilmek suretiyle araştırmanın kuramsal boyutuna da değinilmiştir.

Giriş

Günümüz iletişim çağı ve bilgi toplumunda yabancı dil bilmek birçok alanda başarıya ulaşmada büyük önem taşımaktadır. Yeni girdiğimiz 21. yüzyılın ilk çeyreğinde bütün öğrencileri diğer ülkelerle rahatça iletişim kurabilecek dil becerisini kazandırmış olarak yetiştirmek zorundayız. Eğitimin temel hedeflerinden biri bu olma-

lıdır. Çünkü "öteki ulusların dillerini öğrenme uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmenin ön koşulu olarak belirmektedir" (Ergin, 1990:617). Diğer yandan, "ülkemizde yabancı dil öğretimi çağdaşlaşma, uygarlaşma atılımlarının vazgeçilmez bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış, gelişmiştir. Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek, bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur ancak. Çağdaş bir Türk kültürü de böyle kurulabilir" (Göktürk, 1983:102). Bu nedenle, "dil eğitimi konusunda duyarlı olmak kimseyi şaşırtmamalıdır" (Güven, 2001:35). Yıllardan beri bu konuda çalışmalar yayınlanmaya devam etmektedir; bu da konunun öneminin giderek daha fazla artmasından kaynaklanmaktadır.

Yavuz (2001:28), yabancı dil eğitimi ile ilgili önemli etmenler arasında öğrenciler, öğretmenler, sınıf içi etkinlikler, yabancı dilde nelerin öğrenileceği, ne amaçla öğrenileceği, öğrenimin hangi ortamda yapılacağı, kullanılacak araç-gereçleri ve seçilecek yöntemleri saymaktadır. Hengirmen (1993:13) ise, yabancı dil öğretiminde dört temel unsur bir araya gelmedikçe başarı sağlanamayacağını vurgulamaktadır: 1-Yöntem, 2-Eğitim Araçları, 3-Eğitim ortamı, 4-Öğretim tekniği. Herhangi birinin eksikliği dil öğretimini önemli boyutta etkileyecektir. Demirel de (1999:31-33) başlıca şu ilkelerin önemini vurgulamaktadır: 1.Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü, 2.Görsel ve işitsel araçları kullanma, 3.Anadili gerekli durumlarda kullanma, 4.Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, 5.Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, 6.Bireysel farklılıkların dikkate alınması, 7.Öğrencilerin güdülenmesi. Bu ilkelerin büyük ölçüde yerine getirilemediği saptanmıştır. Başarıyı etkileyen okul içi tüm etmenler araştırılıp irdelenmiştir.

Güven (2001:38), ilköğretimden yüksek öğretime yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini öğrenci dışındaki, ders araç-gereçleri, ders saati, kullanılan teknik ve yöntemler, öğretmen, eğitim sistemi, okul, ders konuları, sınıftaki uygulamalar gibi pek çok etmene bağlı olabileceğine dikkat çekmektedir. Türkiye'de yabancı dil dersinin uzun yıllar okutulmasına karşın arzu edilen başarıya ulaşılamamasındaki nedenler arasında, yabancı dil öğretimindeki hedeflerin net bir şekilde ortaya konup öğrenciye benimsetilememesinde bulunduğunu vurgulamak gerekmektedir: "Okullarımızda Türkçe dışında ikinci -bazen iki ve üçüncü- dil öğretimi konusundaki yaklaşık 100 yıllık serüven… sonunda geldiğimiz nokta kocaman bir "hiç"tir… "roman okumak", "iş ilanlarının talebini karşılamak", "arkadaş edinmek" gibi hedefler bir dili layıkıyla öğrenmeye yeterli itici gücü sağlayamaz. Bunlar "çatpat" düzeyli hedeflerdir. O halde önce biz kendimize şu soruyu soralım: "biz ne yapmak istiyoruz?" (Titiz:2003). Önal da (yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/.htm), "esas eksikliği yabancı dil öğretiminde felsefî bir yaklaşımın olmamasında ve psiko-sosyal öneriler ışığında bir program ve hedefin belirlenmemesinde" görmektedir. MEB, müfredat programında: "İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim düzeyinde resmî ve özel her derece ve türdeki okul ve kurumlarda yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı… eğitim ve öğretim yapılan yabancı dil ile fertlerin; a) Konuşulanı anlayabilmelerini, b) Okuyup anlayabilmelerini, c) Duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmelerini sağlamaktır" şeklinde tanımlanmaktadır. Günay (2001:23) yabancı dil öğreniminde başarının anahtarını öğrencinin güdülenmesine dayandırırken, Yavuz (2001:31) yabancı dilin yaşamlarında ne kadar yararlı ve gerekli olacağı konusunda öğrencilerin inandırılmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bunun için de bir yandan öğrencilere yabancı dil dersi çağdaş eğitim araç-gereçleriyle zevkli bir ortam-

da etkin bir yöntemle öğretilirken öte yandan da bu dersin önemini fark ettirmek gerekmektedir. Yirmi yıl kadar önce yaptığı çalışmada yabancı dil öğretimindeki başarısızlığı bu konudaki bilinçsizliğe ve ilgisizliğe dayandıran Göktürk (1983:103), temel nedenlerini şöyle özetlemektedir: Öğrenci yabancı dili neden öğrendiğini bilmediği için, kendini buna pek verememektedir. Eğitim kurumları da yabancı dil derslerini verimli bir şekilde düzenlememektedirler. Dersler, çağdaş dil öğretim yöntemlerinin olanaklarından, araç-gereçlerinden yoksun bir biçimde yürütülmektedir. Ayrıca İngilizce öğretmen açığı ve derslerinin İngilizce öğretmenliği alanı dışından niteliksiz öğretmenlerle sürdürülmesi de başarıya ulaşmayı engelleyen etmenler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Yürüttüğümüz araştırma sürecinde yirmi yıl önce tespit edilen sorunların aynı şekilde devam ettiğine tanık olunmuştur. Anadil öğretimindeki eksiklikler ile sınıf mevcutlarının normal standartların çok üzerinde olması da yabancı dil öğretimindeki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

1. Anadili Edinimi Ve Yabancı Dil Öğrenimi İlişkisi

Her ne kadar nörodilbilim verilerine göre çocukların yabancı dil öğrenimine erken yaşlarda anadili öğrenimi ile birlikte başlamaları, iki dilin de öğrenimini olumlu yönde etkilediğini gösterse de, Türkiye'de okullarda yabancı dil öğretimine ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlandığı gerçeği göz önünde tutulduğunda öğrenciler anadilini önemli ölçüde öğrenmiş olarak yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar. Dolayısıyla belli bir yaştan sonra yabancı dil öğrenirken bireyler, önceden edindikleri, iletişim ve düşünce aracı olarak kullandıkları anadillerindeki göstergelerle yabancı dilin göstergeleri arasında ilişki kurarak ikinci bir dili öğrenirler. Her seferinde ana dildeki şifre ve dizimler bilinç altında çağrışım yoluyla anımsanacaklardır. "Anadili… insanın bilinç altına inen… dildir" (Aksan, 1990:81). Bu nedenle, "anadilinde anlatım güçlükleri olan öğrencilerden yabancı dili öğrenmede başarılı olmalarını beklemek boş bir umuda kapılmak olur" (Senemoğlu, 1987:139-140). Ayrıca Türkçe doğru cümle kuramayan, cümlenin öğelerini ayıramayan, sözcükte, cümlede ve parçada anlamı kavramada güçlük çeken ve anlatım bozuklukları olan öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu da konuyla ilgili bir diğer önemli sorunu ortaya koymaktadır.

Teknolojik araçlar her ne kadar gelişse ve yabancı dil öğretimi açısından çok büyük öneme sahip olsa da öğretmen ve yazılı metinlerin de yerini her zaman koruyacağı bir gerçektir. Ayrıca yabancı dildeki bildirişimleri görsel eşdeğerlerini yaratarak öğretme bir yöntem olarak kullanıldığı durumlarda da zaman zaman anadilde açıklama yapmaya gereksinim duyulmaktadır. Çünkü çevremizi önce anadilimizle tanır ve adlandırırız. Dolayısıyla, bir yabancı dili öğrenirken anadilimizin söz ve dizgelerini hiç bilmediğimizi varsayarak, anadilimizi ilk öğrenirken izlediğimiz sürecin aynısını yabancı dil öğreniminde uygulayamayız. Hengirmen (1993:25-26); "Yabancı dil öğrenen bir kimsenin zihninde anadili oluşmuştur. Yeni öğrendiği dildeki kurallar, mutlaka anadilindeki kurallar ile benzerlikler ve ayrılıklar gösterecektir. Öğrenciler, ana ve hedef dili doğru ve güzel kullanabilme, kültürel değerler arasındaki farklılıkları kavrayabilme becerilerini kazanmalıdır. Okuma ve yazma becerisi konusunda yedi yaşından küçük bir çocuğun okuyup yazması beklenemez." derken Kocaman da (1983:120) "Dil öğretiminde anlamın ve iletişim yetisinin önem kazanması, öğretimde çeviri ve anadili kullanımının yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. 1940'lardaki görüşlerin tersine, anadili bilgisinin yabancı dil öğretimini engelleyici değil, ona katkıda bulunan bir öğe olarak ele alındığı" yaklaşımını vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dilbilim verilerini uygularken zaman zaman anadiliyle karşılaştırmalar yaparak benzer ve farklı noktaları vurgulamanın yararlı olacağı açıktır. "Anadili bilgisi amaç dilin öğrenilmesini engelleyici olmayıp, kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmelidir" (Dede 1983:123-124).

Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi (ED) kuramında da ikinci dil edinimi sürecinde anadilden aktarımlar söz konusudur (Cem-Değer, 1996:101). Öte yandan, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımına göre (Demirel, 1999:47; Hengirmen 1993:26), yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Böylece, anlamlı bir şekilde öğrenilen cümle ve sözcük bilgileri daha kolay öğrenilmekte ve akılda kalıcı olmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staja giden yabancı diller eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar, öğrencilikten öğretmenliğe yeni geçecek adayların konuya bakış açısını yansıtmaktadır.

Yabancı Dil öğreniminde ana dilin iyi bilinmesinin gerekliliğine inanıyor musunuz?

a) Evet: **48** *b) Kısmen:* **12** *c) Hayır* **-**

Denekler, ilk ve orta öğretim sürecinde edinilen Türkçe bilgisinin yabancı dil öğrenimine katkısı bulunduğunu belirtmektedirler.

Karşılaştırmalı dil öğretiminin gerekliliğine inanıyor musunuz?

a) Evet: **30** *b) Kısmen:* **24** *c) Hayır:* **6**

Bulgular, yabancı dil öğretmen adayı öğrencilerin %50'sinin anadil ve hedef dilde karşılaştırma yapılarak yabancı dil öğretiminin gerekliliğine inanırken, %40'ı buna kısmen gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. %10'u ise karşılaştırmalı bir çalışmaya gerek görmemektedir.

İlk ve orta öğretim sürecinde verilen Türkçe eğitimi sizce yeterli midir?.

a) Evet: **15** b*) Kısmen:* **9** *c) Hayır:* **36**

Öğretmen adaylarının %60'ı ilk ve orta öğretim sürecinde görülen anadil öğreniminin yetersiz olduğunu belirtmekteler. %15'i kısmen yeterli görürken, yeterli görenlerin oranı %25 tir. Veriler yabancı dil öğretiminde anadilinin iyi edinimin önemini göstermektedir.

Özetle, ana ve hedef dilde yeterlilik ideal amaçtır. Konuşma becerisinin bile gelişebilmesi için dilsel yapıların doğru kullanımının öğrencilere öğretilmesi yararlı olacaktır. Aksi halde söz dizimini düzgün kuramayacağı ve doğru sözcükleri kullanamayacağı için etkili iletişimi gerçekleştiremez. Dil bir iletişim aracıdır; iletişim kurarken önemli olan da farklı anlamlara yol açmayacak ve söylenmek isteneni net ve açık bir şekilde ortaya koyan doğru iletişimi kurabilmektir.

2. Araç-Gereç Durumu

Son yıllarda görsel-işitsel iletişim araçlarının hızla gelişmesi, eğitimde de yeni araç-gereçlerin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Gelişen eğitim teknolojisinin öğretmen ve öğrenciye sağladığı olanaklardan yararlanmaya en çok gereksinim duyulan alanların başında yabancı dil dersleri gelmektedir (Ergin, 1990:615). Yabancı dil öğretiminde bir yandan dilbilgisine yer verilirken, öte yandan da çağdaş eğitim araç-gereçlerinden faydalanılan bir yöntemi izlemek öğrenciyi başarıya taşıyabilecek en

uygun yoldur. Çünkü bu araç-gereçler öğrencilere doğal bildirişim ortamlarını yapay olarak sunmaktadır. Fakat okullarda yabancı dil eğitimi büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı olarak sürdürülmekte, öğretimi etkin kılan ve kolaylaştıran araç-gereçlerden pek yararlanılamamaktadır. Yabancı dil öğretiminde bugünün koşullarında arzu edilen düzeye ulaşılamamasındaki nedenlerden biri de, öğretimde çağdaş eğitim araç-gereçlerine yeterince yer verilmeyişinden kaynaklanmaktadır. "Çok araçlı bir öğretim tek bir araca dayandırılan öğrenimden daha verimli olur" (Demircan, 1990:134). Gürkan'ın da belirttiği gibi (1987:314-315); araçlarla desteklenen öğretimin, yalnızca anlatıma dayalı öğretime göre daha etkin olduğu, teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının geliştiği günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenmeyi teşvik eder. Öğretimi zenginleştirir, somut ve daha kalıcı bilgi sağlar. Öğrencilerin konuşma, dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirir. Demirel'e göre (1978, 1999:32); "Sınıf içi etkinliklerde sözel iletişimin eksikliklerini gidermede ve özellikle yabancı dil öğretiminde doğal bir ortamın sağlanmasında görsel ve işitsel araçlar en etkili ders araç ve gereçlerdir." Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin seslerini en iyi ve doğru bir şekilde telaffuz edebilmeleri çok önemlidir. Özellikle işitsel-görsel yöntem (credif) görsel-işitsel araç-gereçlerin kullanımıyla yabancı dil öğretiminde büyük kolaylıkların sağlanacağını göstermiştir.

Günümüzde yabancı dile gereksinim, yazılı iletişim alanında olduğu kadar sözlü iletişimde de kendini göstermektedir. Unutulmamalıdır ki dilin işlevi yazılı ve sözlü iletişim aracı oluşuyla açıklanabilir. Ledbury (2001:61) yabancı dil öğretiminde hedefin iyi iletişim kurabilme becerisini geliştirmek olduğuna dikkat çekmektedir. Budak'a göre (http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/budak.htm), "Öğretim hedefleri, hangi becerilere öncelik verilmesi gerektiği konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Öğretim hedefleri gereği dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel beceriden hangilerinin öncelikle kazandırılması gerekiyorsa, onlara uygun yöntemlere ihtiyaç vardır." Budak, yabancı dil becerilerinin değişmediği, ancak önceliklerin yer değiştirdiği ve günümüzde iletişimci yaklaşımın etkin olarak uygulandığı gerçeğine dikkat çekmektedir. İletişim araçlarının böylesine hızlı geliştiği küresel dünyada yaygın olarak konuşma ve dinlediğini anlama becerilerinin okuma ve yazma becerilerinin önüne geçtiği gerçeğiyle karşı karşıyayız. Bunun sonucu yabancı dil öğretiminde iletişimci yöntemler önem kazanmıştır (Adam, 1991:7; Debyser, 1977:3-4; Gülmez, 1993:117-125). Özellikle son 15 yıl içerisinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve multi medya ortamları eğitim sistemini derinden etkiledi. Artık dil sadece bir inceleme nesnesi olarak değil, özellikle iletişim aracı olarak görülmeye başlandı. (www.epi.asso.fr/revue)

Yabancı dil öğretiminde kullanılması yararlı olan başlıca araçlar:

Televizyon ve Video/VCD: TV'nin kullanımı sayesinde öğrenciler, öğrendikleri yabancı dili o ülkenin kanallarında yayınlanan çeşitli programları izleyerek iletişim görüntülerini doğal ortamında izleme olanağı bulurlar. Video-VCD öğrencilere hem ses hem de görüntü sunmaktadır. Öğrenci gerekli bölümleri tekrar izleyerek anlamadığı noktaları kavrama olanağına sahiptir. Ayrıca, video destekli sürdürülen yabancı dil eğitimi; ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici ve öğrenciyi etkinliklere yönelticidir. Hengirmen (1993,62) ve Demirel de (1999:112) benzer noktalara dikkat çekmekteler.

Bilgisayar: Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim programlarında öğrenci, işitsel-görsel iletişimin yanında, internette birbirleriyle haberleşme, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve çeşitli test konularında kendi hatalarını kendisi test etme ve denetleme olanaklarına sahiptir. Öğrenci kavrama hızına göre anlamadığı noktalara tekrar dönme olanağı bulur. "Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi her öğrenciye kendi hızında ilerleme fırsatı verir, bu da başarı için eşit şans demektir" (Ellez, 2001:55). Ayrıca sesli CD programlarıyla konuşma, telaffuz ve anlama becerisini de geliştirir. Öğrenci, bilgisayar ortamında daha eğlenceli ve etkili bir şekilde yabancı dil öğrenimini sürdürebilir. Bilgisayar günümüz koşullarında öğrenciyi en güdüleyici araçtır denilebilir. Bunun için de her okulda eski dil laboratuarlarının yerini alabilecek olan bilgisayar donanımlı derslikler oluşturulmalıdır.

Projektörler, tepegöz ve gereçleri: Televizyon, video ve bilgisayar gibi görsel ve işitsel araçların yanında bu tür araçların da kullanımı öğrencinin ilgisini artırmakta ve anlatılanları görsel olarak sunmak suretiyle öğretimi daha etkili kılmaktadır.

Teyp ve ses kasetleri: Ses kasetlerinin kullanılması dinleme, tekrar yapma ve hatalarını düzelterek doğru telaffuz etme olanağı verir (Demirel, 1987:109).

Araştırmamızda okullarda hangi araç-gereçlerin bulunduğu ve öğretmenlerin bunlardan ne ölçüde yararlanabildiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla değişik okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 22 öğretmene şu soru yöneltilmiştir.

Okulda yabancı dil derslerini laboratuar ve bilgisayar destekli olarak yürütme imkanınız var mı?

a) Evet: **1** *b) Kısmen:* **3** *c) Hayır:* **18**

Öğretmenlerin dil öğretiminde çağdaş eğitim araç – gereçlerinden neredeyse hiç yararlanamadıkları görülmektedir. Laboratuarda ve bilgisayar destekli ders işlediğini belirten 1 öğretmen bulunurken, yaklaşık %4, diğer çağdaş eğitim araç-gereçlerinden kısmen yararlandıklarını ifade edenlerin oranı da oldukça düşüktür %12. Öğretmenlerin %84'ü çağdaş araç-gereçlerin olmadığını belirtmişlerdir. Yanıtlar, okulların çoğunda derslerin araç-gereçten yoksun olarak sürdürüldüğünü göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersi için staj okullarına giden yabancı dil öğretmeni adaylarına ise şu sorular yöneltilmiştir.

Staj yaptığınız okullarda Yabancı dil dersliklerinde multi-media ortamı veya bilgisayar destekli dil laboratuarı var mı?

a) Evet: **6** *b) Hayır:* **54**

Öğretmen adayı öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıt, yukarıda benzer soruya yabancı dil öğretmenlerinin verdikleri yanıtla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarından sadece %10'u, bir başka deyişle sadece bir okulun stajyer öğrenci grubu staj yaptıkları okulda multi-medya ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Bu okul da bir Anadolu lisesidir. %90 gibi büyük bir çoğunluk staj yaptıkları okullarda multi-medya ortamı ya da bilgisayarlı yabancı dil laboratuarı olmadığını belirtmişlerdir.

Aşağıdaki araç-gereçlerden hangilerini yabancı dil dersinin önemli araç-gereçleri olarak görüyorsunuz?

a. Televizyon- Video-VCD	: **60**
b. Bilgisayar ve İnternet	: **60**
c. Projektör, Tepegöz ve gereçleri	: **60**
d. Teyp-Dinleme kasetleri	: **60**
e. Öğrenci Panosu	: **25**
f. Duvar resimleri ve gazetesi	: **25**
g. Ders kitapları	: **60**
h. Alanla ilgili yardımcı kitaplar	: **30**

Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde hangi araç-gereçlerin kullanımının deneklerin öncelikleri arasında yer aldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının tamamının ders kitapları dışında; televizyon, video, VCD, bilgisayar ve internet, projektör, tepegöz ve gereçleri, teyp, dinleme kasetlerini yabancı dil öğretiminde temel araç-gereçler olarak görmekteler.

Staj yaptığınız okullarda derslerde öğretmenler yukarıda adı geçen araç-gereçlerin hangilerini kullanma olanağına sahipler, ilgili maddelerin şıkkını yazınız.

a=**6**, b=**0,** c=**6**, d=**30** e=**30,** f=**30**, g= **60**, h=**6**

Veriler, okullarda yabancı dil derslerinin ders kitaplarına dayalı olarak sürdürüldüğünü, sadece bir Anadolu lisesinde televizyon, video, VCD, projektör, tepegöz ve gereçleri ve yabancı dille ilgili yardımcı kitapların kullanıldığını, okulların %50'sinde ise teyp-dinleme kasetleri, öğrenci panosu ve duvar resimleri ve gazetesi bulunduğunu, bilgisayar ve internetin ise hiçbir okulda kullanılmadığını göstermektedir.

Yukarıda adı geçen araç-gereçlerden okuduğunuz bölümünüzde yeterince yararlanabiliyor musunuz? Kullanımı hakkında eğitim alıyor musunuz?

a) Evet **-** *b) Kısmen:* **30** *c) Hayır:* **30**

Yabancı dil öğretiminde çağdaş araç-gereçlerin kullanımıyla ilgili bir diğer düşündürücü boyut ise yabancı dil öğretmeni adaylarının %50'si öğrenim gördükleri fakültede bu araç-gereçlerden yararlanamadıklarını ve kullanımları konusunda bilgi almadıklarını belirtmişlerdir. %50'si ise kısmen yararlandıklarını ve kullanımları hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Her şeyden önce üniversitelerde yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümlerin modern teknolojiden yararlanılan her türlü araç-gereçle donatılmaları ve bunların yabancı dil öğretiminde kullanımını öğretmen adaylarına tanıtmaları gerekmektedir.

Uygulama okulunuzda, gözlem yaptığınız sınıflarda dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesine eşit derecede önem veriliyor mu?

a) Okuma: **60** *b) Yazma:* **60** *c) Dinleme:* **30** *d) Konuşma:* **6**

Öğretmen adaylarının tamamı derslerin daha çok okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik işlendiğini belirtmişlerdir. % 30'u derslerde dinlemeye yönelik çalışmalara da yer verildiğini belirtirken, sadece %10 derslerde konuşma becerisinin kazandırılmaya çalışıldığını belirtmiştir.

Bulgulardan da anlaşıldığı gibi okulların çoğunda yabancı dil derslerinde çağdaş eğitim araç gereçlerinden yararlanılmadığı, derslerin ders kitaplarına ve öğretmen anlatımına dayalı olarak yürütülüp dilbilgisi üzerinde durulduğu, sözlü iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yeterince önem verilmediği görülmüştür. Bu bulgular, 1990 yılında Ergin tarafından yabancı dil öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarıyla (1990:621-623) paralellik göstermektedir. Bu da bütün teknolojik gelişmelere karşın eğitim araç-gereçlerinden yararlanma konusunda son on beş yılda önemli bir ilerleme sağlanamadığının açık bir göstergesidir. Öte yandan yabancı dil öğretiminde çağdaş araç-gereçlerden yararlanma konusunda kent merkezi, ilçe ve köy okulları ile okul türleri arasında fark bulunmaktadır. Özellikle köy ve kenar mahalle ilköğretim okullarında söz konusu araç-gereçlerden hiç yararlanılmamaktadır.

Tüm okullarda yabancı dil dersleri için öğrenciler ve öğrenci ile öğretmen arasında iletişimin daha rahat kurulabileceği U biçiminde küçük ve modern sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Ayrıca bu sınıflarda televizyon, video, projektörler, tepegöz ve gereçleri ve her öğrencinin masasında bir bilgisayar bulunmalıdır. Öğrencilere, bilgisayarda CD, video-VCD filmleri izletilerek onların yabancı dili doğal örneklerden işitsel ve görsel yöntemlerle de öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır. MEB eğitim araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitim programlarını yaygınlaştırılarak tüm yabancı dil öğretmenlerine bu araçları etkin kullanma yöntemleri öğretilmelidir.

3. Sınıf Mevcudu

Kalabalık sınıflar eğitim açısından elverişsiz fiziksel koşullar oluşturmaktadır. "Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının fazla olması öğretimin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğrenci sayısı arttıkça öğretmen-öğrenci etkileşimi zayıflamaktadır. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin klasik öğretim yöntemlerini benimsemelerinde de önemli bir etkendir." (Gürkan, 1987:314). Mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda öğretmen ders saatinin önemli bir kısmını sınıfta kontrolü sağlamaya harcamaktadır. Sınıfta aşırı gürültü ve karmaşa olmakta, bu da derse motivasyonu olumsuz yönde etkilediği gibi birçok yöntemi uygulama fırsatını da engellemektedir.

Mevcut az olursa öğretmen değişik öğretim yöntemlerini ve aktivitelerini daha etkili bir biçimde uygulama olanağı bulur. Bütün öğrencilerin seviyelerini ve sorunlarını tek tek tespit etme olanağı bulacağından, öğretim öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenebilir. Öğretmen öğrenci çalışmalarını yakından izleyerek, düzeltici geriye bildirimlerde (dönütlerde) bulunabilir. Öğrenci bireysel öğretimden daha fazla yararlanabilir (Akyıldız, 1994:596-597). Sınıfta iyi bilen ve az bilen öğrenciler arasındaki seviye farkını da böylece azaltma ya da ortadan kaldırma olanağı elde edilir. "Aynı sınıfta değişik yabancı dil düzeylerine sahip olan öğrencilere, hiçbir şey bilmiyormuş gibi her seferinde en baştan başlamak bir sorundur" (Günay, 2001:18). Ayrıca, "Her öğrencinin anlama, konuşma, okuma ve yazma yeteneği aynı düzeyde değildir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenim süreleri de değişir. Yine aynı nedenle uygulanan tek düzey bir yöntem her öğrenciye aynı öğrenme kolaylığı sağlayamayabilir" (Ekmekçi, 1983:109). Öte yandan "Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır" (Demirel, 1999:33). Öğrenciler derslerde aktif olabildikleri ölçüde öğrendiklerini uygulama aktarma olanağı bulmaktadırlar. Uygulamayla pekiştirilen öğretim, öğrenilenlerin daha kalıcı olmasına ve öğrencide istendik davranışın gerçekleşmesine olanak vermektedir.

Okullardaki sınıf mevcutlarını saptamak ve öğrenci sayısının çok olmasının yarattığı sorunları ortaya koymak amacıyla yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere sorular yöneltilmiştir.

Sınıf mevcutlarınız ortalama kaç öğrenci?

Almanca: **26** *Fransızca*: **12** *İngilizce*: **46**

Okul yöneticilerinin verdiği rakamlardan İngilizce yabancı dil derslerinde ortalama sınıf mevcudunun 46 öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte anket uygulaması yaparken bazı okullarda sınıf mevcutlarının bu rakamın da üstünde olduğuna tanık olunmuştur.

İngilizce derslerinizde sınıfların mevcudu kaç öğrenci?

Ankete katılan 22 öğretmenin verdiği 46 öğrenci yanıtı, yöneticilerin verdikleri rakamlarla örtüşmektedir. Bu rakamlar Avrupa standartlarındaki sınıf ortalamasının iki katı düzeyindedir. (alize.finances.gouv.fr/crgb 2002; www.ac_clermont.fr/pedego/98).

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ne gibi sorunlar yaratıyor? Yazınız.

Öğretmenler, "Gürültü ve ders dışı faaliyetler çok oluyor. Sınıfın kontrolünü sağlamak zorlaştığından zaman kaybı ortaya çıkıyor. Öğrencileri derse konsantre etmek ve konu üzerine odaklamak zorlaşıyor. Anlama olmayınca da öğrenme olmuyor. Bütün öğrencilerin derse katılımı sağlanamıyor. Bu kadar çok öğrenciyle ilgilenmek yorgunluğa, yorgunluk verimsizliğe neden oluyor. Öğrenciler teorik olarak öğrendiklerini pratiğe dökme zamanı bulamıyorlar. Gramer ağırlıklı ders işlemek zorunda kalıyoruz. Sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere pek yer veremiyoruz. Çalışma, öğretmen merkezli oluyor. İdeal öğretim yöntemleri ve teknikleri uygulanamıyor. Standartların çok üzerinde bir öğrenci sayısı ile yabancı dil öğretiminin hedefine ulaşması mümkün değildir" gibi sorunlar öne sürmektedirler. Öğretmenlerin normal standarttaki sınıf ortalamalarına göre düzenlenmiş çağdaş yöntem ve tekniklerin kendi sınıflarında uygulama olanaklarının bulunmadığına dikkat çekmekteler.

Hangi öğretim yöntemlerini uygulama olanağınız bulunuyor? Yazınız.

Soruya 10 öğretmen Soru-cevap, 2 öğretmen Aktif metod, 5 öğretmen Anlatım, 2 öğretmen İletişimsel yaklaşım, 3 öğretmen Çeviri yöntemi şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca öğretmenler şu açıklamalarda bulunmuşlardır: "Kitaba bağlı ders işleme, okuma, açıklama, dinleme, ezberleme, yabancı kelimelerin anlamını yazdırma, kelime okunuşlarını tekrar etme." Öğretmenler kalabalık sınıflarda yürütülebilecek yöntemleri uygulamaya çalışmaktadırlar. Derslerin daha çok kitaba bağımlı olarak işlendiği, sözlü iletişim çalışmalarının yeterince yapılamadığı görülmektedir.

Yabancı dil derslerinde ideal sınıf mevcutları kaç öğrenciyi aşmamalı?

a)15: **6** *b) 20*: **13** *c)25*: **3**

Bulgular, yabancı dil derslerinde sınıf mevcutlarını 20 öğrenci düzeyinde tutulması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %59'unun görüşü bu yöndedir. %27.2 si 15 öğrenci, %13.6'sı 25 öğrenci demişlerdir.

Öğretmen adaylarına da staj yaptıkları okullardaki durumla ilgili sorular yöneltilmiştir.

Uygulama yaptığınız okulun türü aşağıdakilerden hangisidir?

a) İlköğretim: **5** *b) Düz lise:* **4** c) *Anadolu Lisesi:* **1**

Sizce yabancı dil öğretimi için ideal sınıf mevcudu kaç öğrenci olmalıdır?

a) 15: **6** *b) 20:* **50** *c) 25:* **4** *d)30:* **-**

Öğretmen adaylarının %83.3'ü yabancı dil öğretimi için ideal sınıf mevcudunun 20 öğrenci, %10'u 15 öğrenci, %6.7'si 25 öğrenci olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu rakamlar öğretmenlerin verdikleri rakamlarla aynı doğrultudadır. Bu bağlamda özellikle ilköğretimin ilk aşamasında öğrencilerin yaş durumlarını ve ilk defa yabancı dil öğrenmeye başladıklarını da dikkate alarak sınıf mevcutlarını 15 öğrenci düzeyinde, ilköğretimin ikinci evresi ve orta öğretimde ise 20 öğrenci düzeyinde olması yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmada önemli rol oynayacaktır.

Uygulama okulunuzda, gözlem ve staj yaptığınız sınıflarda tüm öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılma şansı bulabiliyorlar mı?

a) Evet: **-** *b) Kısmen:* **6** *c)Hayır:* **54**

Öğretmen adaylarının %90'ı sınıf mevcutları kalabalık olduğundan tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılma olanağı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Sadece %10'u öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılma olanağı bulduklarını belirtmişlerdir; bunlar da Anadolu lisesinde staj yapmaya giden öğretmen adaylarıdır.

Gözlem ve staj yaptığınız uygulama okullarında Yabancı dil öğretimi sınıf içi bireysel farklılıklar dikkate alınarak sürdürülebiliyor mu?

a) Evet b) Kısmen: **6** *c)Hayır:* **54**

Bulgular, bir önceki soruya verilen rakamlarla örtüşmektedir. Öğrenci sayılarının kalabalık olması ders saati içerisinde gerçekleştirilmesi gereken birçok etkinliği uygulamaya olanak vermediği gibi, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak dersi işlemesini de engellemektedir.

Uygulama okulunuzda Yabancı Dil derslerinde öğretim ve öğrenim, öğretmen merkezli mi yoksa öğrenci merkezli olarak mı yapılıyor?

a) Öğretmen : **60** *b) Öğrenci*

Özellikle yabancı dil dersleri iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olduğu için öğrencilerin derslerde aktif olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretmenleri ve öğretmen adaylarından sonra bir de öğrencilerin bakış açısından sınıf mevcutları sorunu irdelenmiştir.

Yabancı dil derslerinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının dil öğrenimindeki olumsuzlukları nelerdir? Açıklayınız.

Araştırma yaptığımız özel kolejin öğrencileri "sınıflar kalabalık olmadığı için bir sıkıntı çekilmiyor" şeklinde yanıt vermişlerdir. Diğer yanıtlar ise şöyle özetlenebilir: "Sınıfta gürültü çok oluyor, ders iyi anlaşılamıyor, bu da öğrenmeyi olumsuz yönde etkiliyor, başarı olmuyor. Derse ilgi azalıyor. Öğretmen her öğrenciyle yeterin-

ce ilgilenemiyor, bu da eğitimin kalitesini düşürüyor. Herkese söz hakkı gelmiyor. Bu durum öğrenci psikolojisini, dolayısıyla öğrenmeyi olumsuz yönde etkiliyor. Öğrenciye konuşma imkanı verilmiyor, hep öğretmen konuşuyor." Yanıtlardan da anlaşıldığı gibi kalabalık sınıflarda yabancı dil dersi yapmak öğrenciye pek de yarar sağlamamaktadır. Bu yanıtlar, öğretmenlerin de benzer soruya verdikleri yanıtlarla örtüşmektedir.

Sınıf mevcudunun normal standart kabul edilen 15-25 rakamları arasında olmasının sizce yararları nelerdir? Yazınız.

Yanıtlar, "Gürültü olmaz. Öğrenciler dersle daha çok ilgilenir ve daha iyi anlar. Öğrencilerin derse katılma imkanı artar. Herkese daha çok konuşma ve söz hakkı doğar. Öğretmen-öğrenci diyalogları daha iyi olur. Öğretmen her öğrenci ile yeterince ilgilenme fırsatı bulur. Öğretmen öğretime daha fazla zaman ayırır. Eğitimin kalitesi artar. Az öğrenci, çok eğitim ve çok verim demektir" şeklindedir. Öğrenciler, ideal sınıf mevcudunun yararlarını son cümlede çok güzel özetlemektedirler.

Sınıfınızdaki öğrenci mevcutlarının kaç öğrenci olmasını istersiniz? Yazınız.

a)15: **175** *b)20*: **320** *c)25:* **172** *d)30:* **123**

Öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf mevcutlarının 20 öğrenci düzeyinde olmasını istemekteler. Bulgular aynı soruya öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlarla paralellik göstermektedir. % 40.5'i sınıf mevcutlarının 20 öğrenci, % 22.1'i 15 veya daha az öğrenci, %21.7'si 25 öğrenci, %15.5'i ise 30 öğrenci olarak belirtmişlerdir. Diğer denek gruplarından faklı olarak burada dikkati çeken seçenek öğrencilerin %15.5'inin sınıf mevcutlarının 30 öğrenci olmasını istemeleridir. Bu yanıt bizi pek de şaşırtmamalıdır; zira kalabalık sınıflarda okuyan öğrencilerin bir kısmı durumlarından o kadar rahatsızlar ki sınıf mevcutlarının 30 öğrenci seviyesine indirgenmesi bile onları memnun edecektir.

Yabancı dil öğretiminde başarı ve verimliliği olumsuz yönde etkileyen en önemli sorunlardan birinin bu nedende saklı olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin yaş gruplarına göre farklılık göstermekle birlikte ortalama 20 öğrenci sayısı baz alınarak hazırlanmıştır Bu nedenle kalabalık sınıflarda söz konusu yöntem ve tekniklerin başarılı bir şekilde uygulanması çok zordur. Öğretmen her öğrencinin öğrenme hızını ve nasıl daha etkin öğrendiğini bilirse konuların öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi sürdürür. Fakat öğrencilerin öğrenme farklılıklarını dikkate alarak bir dersin sürdürülebilmesi için de sınıf mevcutlarının belli standardı aşmaması gerekmektedir.

4. Öğretmen Durumu

Yaptığımız araştırma sonuçları, MEB'e bağlı okullarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerinden birinin de alanında iyi yetişmiş öğretmen kadrosu eksikliğinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Önal (yayim.meb.gov.tr/ yayimlar/146/onal.htm) ve Akoğlu (2002) hem öğretmen sayısı hem de formasyon kalitesi yetersizliği sorununa dikkat çekmekteler. Yabancı dil öğretimi ile ilgili gerekli öğretmen yeterliliklerine sahip olmayan diğer alan öğretmenleri ve hatta hiç öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan kişilerce bu derslerin verilmesi ve bazı okullarda derslerin boş geçmesi de bir sorundur.

Öğretmen yetersizliği ile ilgili olarak değişik denek gruplarına sorular yöneltilerek nicelik ve nitelik yönünden okullardaki öğretmen durumu saptanmaya çalışılmıştır:

Okulunuzda alan dışı öğretmenler yabancı dil derslerine giriyor mu?

a)Evet: **4** *b)Hayır*: **4**

Okul yöneticilerinin %50'si okullarında alan dışı öğretmenlerin İngilizce derslerine girdiklerini ifade etmektedirler.

Yabancı dil dersinize alan dışı öğretmenler girdi mi veya giriyor mu?

a)Evet: **396** *b) Hayır:* **394**

Okul yöneticileri gibi öğrencilerin de %50'si derslerine alan dışı öğretmenlerin girdiğini belirtmişlerdir. Anket yaptığımız köy ilköğretim okullarının hiçbirinde yabancı dil alan öğretmeni bulunmamaktadır. Yabancı dil derslerine ya alan dışı öğretmen girmekte, ya da dışardan ücret karşılığı kişiler girmektedir. Kent merkezinde de durum pek farklı değil; Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu'nda benzer durumla karşılaştık, yabancı dil derslerine belediyede çalışan bir memurun girdiği belirtilmektedir.

Yabancı dil dersinize, doktor, kaymakam, veteriner hekim gibi öğretmen dışında girenler oldu mu? Açıklayınız.

67 öğrenci evet yanıtı vermiştir. Türkiye'de birçok farklı meslek grubundan kişiler İngilizce öğretmenliği yapabilmektedir; "İlköğretim 6. 7. sınıflarda harita mühendisi girdi. Gıda mühendisi girdi, kaymakam girdi, aşçılık okulu mezunu girdi, doktor girdi, hemşire girdi, müfettiş girdi, belediyede çalışan memur girdi, veteriner girdi, turizmci girdi." Bu tür uygulamalar şaşırtıcı olduğu kadar düşündürücüdür de.

İlköğretim 4. ve 5. sınıfta yabancı dil dersi gördünüz ya da görüyor musunuz?

a)Evet: **277** *b)Hayır*: **204**

Soruyu yanıtlayan öğrencilerin %43.4'ü ilköğretim 4. ve 5. sınıfta yabancı dil derslerini görmediklerini belirtmişler. Ancak %56.6'sı bu sınıflarda yabancı dil dersi görebilmiş. İleriki yıllarda bu öğrenciler aynı sınıflarda okuyorlar ve okuyacaklar, böyle bir sınıf ortamında öğretmen hangi seviyede dil öğretimini sürdürecek. Yabancı dil eğitimi politikasında sürdürülen yanlışlık, daha çocukların ilk defa yabancı dille tanıştıkları ve aslında en önemli dönem olan bu yıllara da yansımaktadır. Burada öğretmene çok görev düşmektedir, çocuk hiç bilmediği bir dille ilk defa karşılaşmış oluyor. Dolayısıyla öğretmenin çocuklara yabancı dili sevdirmesi ve dil öğretim yöntem ve tekniklerini, birinci sınıfta anadilde alfabeyi öğreten sınıf öğretmeni hassasiyeti ile öğretmesi gerekmektedir. Fakat yaptığımız araştırmada, boş geçen derslerin yanında hiçbir ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıfların İngilizce derslerine alan öğretmenlerinin girmediği saptanmıştır. Bir köy ilköğretim okulunda ise hiç yabancı dil dersi verilememektedir. Oysa nörobiyolojik ve bilişsel açılardan en önemli başarısızlık etmeni erken yaşta yaşa uygun yabancı dil eğitimi yapılamamasıdır.

Şimdiye kadar yabancı dil dersleriniz boş geçti mi?

a)Evet: **392** *b)Hayır*: **386**

Bu soruya verilen yanıtlar da önceki sorularda öne sürdüğümüz tezleri doğrular niteliktedir. Hiç okutulamayan, alan dışı öğretmenler ve diğer meslek gruplarından kişilerin verdiği derslere bir de azımsanamayacak sayıda öğrencinin beyan ettiği boş geçen dersler eklenmektedir. Dersleri boş geçen öğrencilerin sayısının %50 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Eğer cevabınız "evet" ise hangi sınıflarda ve ne kadar süre dersleriniz boş geçti, açıklayınız.

İlköğretim yıllarında:

Zaman belirtmeyenler:**133,**1 ay:**18,** 2 ay:**28**, 1 dönem:**30**, 1 yıl:**47**, 2 yıl:**32**, 3 yıl:**26**

Orta öğretim yıllarında:

Zaman Belirtmeyenler: **41**,1 ay:**29**, 2 ay:**28**

Bulgular, özellikle ilköğretim okullarında yabancı dil derslerinin uzun süreli boş geçtiğini göstermektedir. Rakamlar gerçekçi bir yabancı dil eğitimi politikasının izlenmediğini ortaya koymaktadır. Bu koşullarda başarılı yabancı dil öğrenimini gerçekleştirmek olanaksızdır.

Yönetici ve öğrencilerden sonra bir de okullarda İngilizce derslerine girdiklerini saptadığımız başka alan gruplarından Almanca, Fransızca ve Sınıf Öğretmenliği alanlarındaki öğretmen adaylarının soruna bakış açıları yansıtılmaya çalışılmıştır.

4 yıl öğrenimini gördüğünüz kendi alanınızda mı görev yaparsanız yoksa yan alanlarda mı görev yaparsanız daha başarılı ve yararlı olursunuz? Açıklayınız.

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar, daha önce değindiğimiz öğrencilerin kuşkularını doğrular niteliktedir: "Elbette öğrenimini gördüğüm alanda daha başarılı olurum. Zaten öğrenimini görmediğimiz bir alanda nasıl başarılı olabiliriz? İngilizce öğretiminde öğrencilere gerektiği ölçüde yararlı olabileceğimizi zannetmiyorum." İngilizce dersine meslektaşları giren öğretmen adayları bu uygulamanın yararsız bir uygulama olduğunu kendileri de ifade etmekteler. Bilgi birikimi gerektiren ve belli yöntem ve teknikleri ustalıkla kullanmakla gerçekleştirilebilecek yabancı dil öğretimini, öğretmenlik formasyonu dahi almayan kişiler nasıl başarılı olarak sürdürebilirler?

5. Rehberlik Ve Ders Saati

Yabancı dil öğretiminde arzulanan başarıya ulaşılamamasının nedenlerinden birisi de öğrencilere yabancı dil bilmenin sağlayacağı kazanımların kavratılamamış olması ve öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırıcı etkinliklerin bulunmayışıdır. Öğretmenlere konuyla ilgili olarak ne gibi etkinliklerde bulundukları soruldu.

Derste öğrencilerin ilgilerini artırabilmek için neler yapabiliyorsunuz?

Öğretmenler yaptıklarını ve yapılması gerekenleri şöyle sıralamaktalar: "Dersi sevdirmek. Zaman zaman öğrenci ile arkadaş gibi olmak, onların sorunlarıyla ilgilenmek. Öğrencilere öğrenme isteğini geliştirici ortam yaratılmalı. Günün koşullarına uygun hazırlanmış materyallerden daha çok yararlanılabilinir. Bir metotla ders izlenmemeli, farklı metotlar kullanılmalı. Öğrenci merkezli metotlara yer verilmeli. Dilin önemi konusunda öğrenci bilinçlendirilmeli. Yaz kampları, dil kampları, öğrenci ko-

nuşma kulüpleri oluşturulmalı. Daha pratiğe dönük çalışmalar yapılması. Drama çoğunlukla kullanılmalı." Başarmanın ön koşulu ilgi ve istek; öğretmenler öğrencilerin ilgilerini artırmak için kendilerinin yapabilecekleri yanında başarıya ulaşmak için öğrencinin öğrenme isteğini artıracak çeşitli değişkenlere de dikkat çekmektedirler. Burada öğretmenlerin de dile getirdiği bir önemli nokta da dilin önemi konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesidir. Fakat öğrencileri kimin bilinçlendireceği belirtilmemiş. Okul yönetimi mi, yabancı dil öğretmenleri mi, yoksa okuldaki rehber öğretmenler mi? Bu konuda kime sorumluluk verilmesi gerekiyorsa verilmeli; program dahilinde yabancı dil öğretmenlerinin ders içerisinde yürüttükleri çabaların yanında, genel bağlamda, yabancı dilin önemini bir felsefe olarak öğrencilerin benimsemelerine yardımcı olunmalıdır.

Öğrencilerin yabancı dil bilmenin önemini kavrayıp kavramadıklarını saptamak amacıyla da onlara değişik sorular yöneltildi.

Yabancı dil öğrenmek için zaman ayırabiliyor musunuz?

a)Evet: **447** *b)Kısmen:* **191** *c)Hayır:* **134**

Yanıtlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı dil öğrenmek için zaman ayırdıklarını göstermektedir. Fakat bir sonraki sorudan bu zaman ayırmanın genelde okulda işlenen dersler ve ödevlerle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Okul dışında hangi yolla yabancı dil öğrenimini sürdürüyorsunuz?

a)TV., Video, Kaset : **127**
b)Özel kitaplar, Dergi : **175**
c)Kursa gidiyorum : **71**
d)Okul dışında öğrenim alamıyorum : **417**

Öğrencilerin %52.7 si okul dışında yabancı dil öğrenimini sürdüremediklerini, %22.1'i özel kitaplar ve dergilere çalıştığını, % 16'sı televizyon, video ve kasetten yabancı dil öğrenmeye çalıştığını, % 8.9'u ise kursa gittiklerini belirtmişlerdir. Bulgular, yabancı dil öğrenimini yeterli bir şekilde okulda çözme gereğini ortaya koymaktadır.

Daha başarılı bir yabancı dil eğitimi için neler yapılmasını istersiniz?

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, motivasyonlarını artırıcı ve pratiklerini geliştirebilecekleri ortamlarda yabancı dil dersleri öğrenmek istediklerini ifade etmişler: "Uygun sınıf ortamı yaratılmalı. Yabancı dil dersleri laboratuarlarda işlenmeli. Televizyon, video, bilgisayar, tepegöz destekli olmalı. Etüt ortamları yaratılmalı. Okullara daha kaliteli öğretmenler gönderilmeli. Yabancı dil öğretmenlerinin alan öğretmenleri olmasını, anlayabileceğimiz şekilde anlatmasını isteriz. Kadrolu öğretmenler istiyoruz (İlçe lisesi). İngilizce bilen öğretmenler derse gelsin ki bizler de İngilizce öğrenebilelim. Öğretmenlerin her derse girmesini isterdim, yabancı dil dersleri boş geçmesin. Okullarda verilen yabancı dillerin sayısı artırılmalı. Sadece gramer ağırlıklı ders anlatılması yerine konuşma dili de öğretilsin. Okullarda özellikle son sınıf öğrencilerine resim, beden, müzik gibi dersler yerine uygulamalı yabancı dil dersleri konulmalı. Yabancı dil eğitimine daha çok önem verilmeli. Yabancı dil ders saatlerinin yeniden gözden geçirilmesini isterim, ders saatleri artırılmalı. Sınıf mevcutları daha az olmalı. Sınıfta öğrencilerin farklı yabancı dil seviyeleri göz önünde tutulmalı. Yabancı dilden önce iyi bir Türkçe eğitimi verilmeli. Dersler öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde işlenmeli." Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar yabancı dil öğre-

timinde başarıya ulaşmak için yapılması gerekenlerin adeta genel bir özeti şeklindedir.

Sizce okulunuzdaki yabancı dil eğitimi yeterli mi?

		Yeterli	Yetersiz
a) Ders saati olarak	:	**312**	**155**
b) Öğretmen sayısı	:	**173**	**278**
c) Sınıf mevcudu	:	**199**	**281**
d) Araç donanımı	:	**67**	**418**

Öğrencilerin yarıdan fazlası ders saati dışında, diğer seçeneklerin yetersiz olduğuna dikkat çekerken, özellikle çağdaş eğitim araç-gereçlerinin yetersiz olduğunu belirtenlerin oranı yaklaşık %86.1 düzeyindedir. %61.6'sı öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, %58.5'i sınıf mevcudu açısından okullarındaki yabancı dil eğitimini yetersiz bulmaktadırlar. Bu da tüm denek gruplarının diğer sorularda dile getirdikleri temel sorunlarla paralellik göstermektedir. Veriler, yabancı dil öğretimindeki başarısızlıkta ders saatlerinin diğer etmenlere oranla daha az etken olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretimine ayrılan ders saatleri ile ilgili de yeni bir düzenlemeye gidilmesi uygun olacaktır.

Ders saatleri ile ilgili sorulan soruya verilen yanıtlar şu sonuçları ortaya koymaktadır:

Sizce okullardaki yabancı dil dersleri haftada kaç saat olmalı?

		1. y. dil	2. y. dil
a)İlköğretim 4 ve 5	:	**2**	**-**
b)İlköğretim 6,7,8	:	**4**	**2**
c)Liseler	:	**4**	**3**
d)Lise y. dil bölümleri	:	**10**	**5**
e)Üniversite	:	**3**	**3**

MEB, 2005-2006 Öğretim yılından itibaren liselerde ikinci yabancı dili (Almanca veya Fransızca) zorunlu olarak okutmaya başlamıştır. Özcan (2001:41-42), Avrupa Birliğine girme aşamasında bir ülke olarak günümüzde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin her zamankinden daha ciddiye alınarak teşvik edilmesini ve öğretilecek yabancı dil sayısının gelişmiş ülkelerdeki gibi üçe çıkarılmasını önermektedir. Şu an üç yabancı dil uygulamasına geçilmesi ve yabancı dillerin öğretimi için programda bu kadar saat ayrılması olanaksız gözükmektedir. İlk aşamada şöyle bir uygulama başlatılabilir: nörodilbilimsel yaklaşımın erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamanın başarıda büyük rol oynadığı gerçeğinden hareketle ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında 2 saat olarak verilen yabancı dil öğretiminin 4 saate çıkartılmalı, 6. 7. ve 8. sınıflarında 4 saat birinci zorunlu yabancı dil dersleri konabilir. Ayrıca ilköğretimin ikinci aşaması olan 6. sınıftan itibaren seçmeli derslerden birinde okulun durumuna göre 2. yabancı dil 2 saat olarak okutulabilir. Tüm liselerde yabancı dil bölümleri dışındaki bölümlerde 1. ve 2. yabancı dil aynı yoğunlukta verilebilir. Liselerin tüm sınıflarında 3 saat birinci ve 3 saat de ikinci yabancı dil zorunlu olarak okutulmalıdır. Burada da seçmeli derslerden birinde, okulun durumuna göre, öğrenci 2 saat üçüncü yabancı dili okuyabilir. Liselerin yabancı dil ağırlıklı bölümlerinde ise birinci yabancı dil 10 saate,

ikinci zorunlu yabancı dil 5 saate çıkarılmalı, 2 saat üçüncü yabancı dil de zorunlu olmalıdır. Yüksek öğretimde fakültelerin tüm bölümlerinde her yıl 2 saat birinci ve 2 saat ikinci yabancı dil zorunlu olarak okutulmalıdır.

Sonuç Ve Öneriler

Bulgular ve yorumlar yaşadığımız bilgi ve iletişim çağında yabancı dil bilmenin öneminin daha da arttığını ortaya koymuştur. En az bir yabancı dil bilmek gereksinim haline gelirken, iki hatta üç yabancı dil bilmek saygın bir kariyer için ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sürdürülen yabancı dil eğitimi bu gereksinimi karşılamaktan çok uzak gözükmektedir. Araştırma sonucunda tespit edilen başlıca sorunlar ve yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

1- Yabancı dil öğretiminde zaman zaman anadile de başvurulmaktadır. Oysa yürüttüğümüz araştırma anketlerine verilen yanıtlardan öğrencilerin anadilini doğru kullanmada da sorunlar bulunduğu anlaşılmaktadır. Hedef, önce anadilini iyi öğretmek, ardından da etkin yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek olmalıdır.

2- Yabancı dil öğretiminin geleneksel yöntemler izlenerek ve ders kitaplarına bağlı olarak anlatıma dayalı sürdürüldüğü ve çağdaş eğitim araç-gereçlerin pek kullanılmadığı tespit edilmiştir. Okulun fiziki koşullarının yetersizliği; televizyon, video ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araç-gereçlerinin yok denecek kadar az oluşu ve okulların büyük çoğunluğunda da yabancı dil öğretiminde bu araçlardan yararlanılamayışı önemli sorunlardan biri olarak gözükmektedir. Tüm okullarda söz konusu araç-gereçlerin yer aldığı dersliklerin düzenlenmesi ve çağdaş eğitim araç-gereçlerinin kullanımının hizmet içi eğitimle bütün yabancı dil öğretmenlerine öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında çağdaş eğitim araç-gereçleriyle desteklenen öğretim yöntemlerinin izlenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Sadece geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi izlenerek çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde yabancı dil bilen insanlar yetiştirmek oldukça güçtür.

3- Özellikle dinleme-anlama ve konuşma becerilerinin geliştirmesinde birebir iletişim önemli rol oynamaktadır. Sınıf mevcutlarının normal standartların çok üstünde olması nedeniyle bu tür uygulamaları gerçekleştirme olanağı bulunmadığı saptanmıştır. Öte yandan, yazma becerileri ve dilbilgisinin pekiştirilmesi açısından da öğretmenin saptadığı hataları öğrencileriyle tartışarak düzeltme, bir başka deyişle dönütleri tek tek değerlendirme olanağı yoktur. Sınıf mevcutları normal sayılara indirilirse sınıfı kontrol için harcanan zaman öğretim için kullanılacaktır.

4- Öğretmen kadrolarının yetersiz ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çok yüksek oluşu, alan dışı öğretmenlerin ve diğer meslekten kişilerin İngilizce dersini vermeleri, yabancı dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamamasının nedenlerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Üniversitede iki saat İngilizce öğrenimi görmüş ya da lise yıllarında gördüğü İngilizce ile alan dışı öğretmenleri İngilizce derslerinde görevlendirmek yerine, üniversitelerin yabancı diller bölümlerinde okuyan öğrencilere yan alan olarak hazırlık sınıfından itibaren her sömestri 5 kredilik ikinci bir yabancı dili öğretmek ve mezun olduklarında bu öğretmen adaylarını boş bulunan İngilizce alanlarına da atamak daha yararlı olacaktır. Böylece, yabancı dil derslerinde görevlendirilen öğretmenlerde bulunması gereken mesleki formasyon ölçütüne belli bir ölçüde de olsa ulaşılmış olunacaktır.

5- Okullarda farklı düzeyde yabancı dil becerisine sahip öğrencilerin düzeylerini eşlemeye dönük herhangi bir değerlendirme yapmaksızın çok fazla seviye farkı olan öğrencileri aynı salonda derse almak olumsuz bir etmendir. Bunun için ilk önce ilköğretim 4. sınıfa konan birinci yabancı dili bütün okullarda eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde uygulamak gerekmektedir. Bazı okullar yabancı dil öğrenimini ilköğretim 4. sınıftan itibaren alırken bazıları 6. sınıfta görebiliyorlar. Bu durumun ortaya koyduğu çok önemli bir sorun; ilköğretim 4. sınıftan itibaren kent okullarında İngilizce yabancı dil öğrenimi görmüş öğrencilerle, kırsal alanlardaki ilköğretim okullarında hiç yabancı dil öğrenimi görmemiş veya alan dışındaki öğretmenlerden İngilizce dersi almış öğrenciler, ilçe merkezlerinde veya kent okullarındaki liselerde aynı sınıflarda birlikte yabancı dil eğitimi almaktalar. 2 yıl boyunca yabancı dil öğrenimi alan öğrencilerle hiç yabancı dil öğrenimi görmemiş öğrenciler ilköğretim 6. sınıfta, alan öğretmeninden yabancı dil dersi almış öğrencilerle alan dışı öğretmenlerden yabancı dil dersi almış öğrenciler de orta öğretim 1. sınıfta aynı salonda yabancı dil öğrenemeye çalışmaktalar. Dolayısıyla öğretmen iki gruptan birini diğerine feda etmek zorunda bırakılmaktadır.

6- Öğrencilere yabancı dilin önemi ve kullanım alanlarıyla ilgili yeterli rehberliğin yapılması ve hedeflerin günün koşullarına uygun olarak belirlenip öğrencilere kavratılması da önemlidir.

7- İlköğretimden yüksek öğretime yabancı dil ders saatlerinin ve okutulacak yabancı dil sayısının da tekrar gözden geçirilmesi uygun olacaktır. Bağımsız bir ülkenin kendi ana dilini ikinci plana atıp yabancı bir dille eğitim yapması hiç kuşkusuz yadsınıcak bir durumdur. Fakat, dünyanın her tarafıyla sürekli iletişim ve bilgi alış verişinde bulunulduğu iletişim çağında yabancı dil eğitiminin öneminin yeterince anlaşılamaması da çağdaş dünyanın lider ülkelerinden birisi olma yolundaki bir ülkenin eğitim stratejilerindeki eksikliğin göstergesidir. Haftalık ders saatleri ve birden fazla yabancı dil konusundaki öğrenci istekleri dikkate alınmalıdır. MEB ve YÖK'ün yabancı dil öğretimine daha çok önem vermesi bir gereksinim haline gelmiştir.

Sonuç olarak, öğrenci sayıları, mevcut öğretmen kadrosu ve araç-gereç durumları tekrar gözden geçirilerek, yabancı dil öğretim programlarında yeni düzenlemelerin ve iyileştirmelerin yapılması kaçınılmazdır. Tüm öğrencilerin yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmasını istiyorsak, her şeyden önce başarısızlığa neden olan olumsuz koşulları ortadan kaldırmak durumundayız.

Kaynakça

ADAM, Jean-Michel (1991). **Langue et Littérature,** Hachette, Paris.

AKSAN, Doğan (1990). **Her Yönüyle Dil I,** TDK, Ankara.

AKYILDIZ, Hayrettin (1994). *"Kalabalık eğitim ortamları ve davranışsal sorunlar",* **1.Eğitim Bilimleri Kongresi,** Cilt:2, Çukurova Ünv. Eğitim Fak., Adana.

CEM-DEĞER, Ayşen (1996). *"Evrensel dilbilgisi ve ikinci dil edinimi kuramı",* **Dilbilim Araştırmaları,** Bizim Büro Basımevi, Ankara, ss.100-113.

DEBYSER, Francis (1997). *"Geleneksel Dil Öğretiminden Modern Öğrenime",* Çev. Yalt, A.R., **Batı Eğitim Kurumu Dergisi**, Sayı:47, İstanbul.

DEDE, Müşerref (1983). *"Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri"*, **Türk Dili,** Sayı:379-380, ss.123-135.

DEMİRCAN, Ömer (1990). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri,** Elif Kitabevi, İstanbul.

DEMİREL, Özcan (1999), **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,** *M.E.B.*, İstanbul.

EKMEKÇİ, F.Özden (1983), *"Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı",* **Türk Dili,** Sayı:379-380, ss.106-115

ELLEZ, Nurdan (2001). *"Dil öğretimi mi değişmeli, biz mi değişmeliyiz",* **Ana Dili,** Dil ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı:22, ss.56-58.

ERGİN, Akif (1990). *"Yabancı dil öğretiminde eğitim araçlarından yararlanma",* **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** Cilt:2, Sayı:23, Ankara Ünv.Bas., Ankara,.

GÖKTÜRK, Akşit (1983). *"Çağdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil",* **Türk Dili,** Sayı:379-380, ss.102-105

GÜLMEZ, Gülnihal (1993). **Méthodes d'Enseignement du Français,** Langue Etrangère, Anadolu Ünv. Açık Öğretim Fak. Eskişehir.

GÜNAY, Doğan (2001). *"Yabancı dil öğrenimi ve güdülenme",* ***Ana Dili,*** Dil ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı: 22, ss.18-25.

GÜRKAN, Tanju (1987). *"Orta öğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar",* **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** Cilt:1-2, Sayı:20, Ankara Ünv.Bas., Ankara, ss.305-322.

GÜVEN, Hanife (2001). *"Yurt dışında ilköğretim, orta öğretim ve üniversitelerde yabancı dil nasıl öğretiliyor"?* **Ana Dili,** Dil ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı: 22, ss.40-44.

HENGİRMEN, Mehmet (1993). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri,** Engin, Ankara.

KOCAMAN, Ahmet (1983). *"Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntemler",* **Türk Dili,** Sayı:379-380, ss.116-122.

LEDBURY, Rob (2001). *"Modern Diller ve Ulusal Müfredat Programı",* **Ana Dili,** Dil ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı: 22, ss.59-62.

ÖZCAN, Haluk (2001). *"Ulusal dil – yabancı dil",* **Ana Dili,** Dil ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı: 22, ss.45-49.

RUHİ, Şükriye (1995). *"Dil öğretimi felsefesi",* **Dilbilim Araştırmaları,** Hitit Yayınevi, Ankara, ss.71-79.

SENEMOĞLU, Osman (1987). *"Yabancı Dil Öğretiminde Çıkmazlar",* **Dilbilim VII,** Acar Matbacılık, İstanbul, ss.135-140.

YAVUZ, Mehmet Ali (2001). *"Üniversitelerde yabancı dil öğretim sorunları ve çözüm önerileri",* **Ana Dili,** Dil ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer İzmir, Sayı: 22, ss.34-39.

MEB Müfredat Programı, 1983.

http://yunus.hacettepe.edu.tr/b0145743/yeliz/sol/yabanci.html, *"Yabancı Dil Öğretimi",* Yeliz AKOĞLU, 07 Ekim 2002.

www.bilisimcumhuriyeti.com. "*Yabancı Dil Kargaşası",* M.Tınaz TİTİZ, 2003.

http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/budak.htm, *"Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım",* Yusuf BUDAK.

www.egitim. aku.edu.tr/ tamogrenme.doc. *"Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme",* Özcan DEMİREL, 1978.

yayim.meb.gov.tr /yayimlar/146/ onal.htm, *"Yabancı Dil Eğitimi Hususunda Felsefi Bir Yaklaşım",* Mehmet, ÖNAL.

www.epi.asso.fr/ revue/93/b93p047.htm, Christiane Bourguignon, 20.02.2005.

alize.finances.gouv.fr/crgb2002/0638/C02_0638m_01.htm, 15.06.2002.

www.acclermont.fr/pedego/rentre98/axes.pdf, 17.03.2004.

A STUDY OF THE FACTORS CAUSING FAILURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Rıfat GÜNDAY*

Abstract

The importance of foreign language teaching is increasing day by day. In this study overall evoluation of the foreign language teaching at the state-owned schools in Samsun has been determined, and the problems causing failure in FLT at the primary and high schools and also possible ways teaching to success have been investigated. It has been reached out that old-fashioned traditional methods are still being utilized, and cours books are strictly followed. In addition, it has been observal that modern teaching equipment is rarely used. Furthermore, it is nearly impossible to practice communicative methodes due to excessive nember of students in a classroom. Based on the excuse of lack of enough nember of qualified teachers, unqualified language teachers having differents jobs are currently teaching at various schools. Guiding and counselling students on the merits of foreign language is not found, at desirable level convincing. It is clear that nember of the foreign language classes is not adequate. All in all, if the aim is to furnish students with success in foreign language, undesirable factors causing are the very first things to be removed.

Key Words: Foreign language teaching, problems, failure

* Assistant Professor.; Ondokuz Mayıs University Faculty of Education,Department of Foreign Language Teaching

TARİH ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL DÜŞÜNCENİN İKİ FELSEFİ DAYANAĞI

Hüseyin KÖKSAL*

Özet

Tarih öğretimi, tarih felsefesinin bulgu ve tartışmalarından yararlanmalıdır. Gerçek tarihsel öğrenme, öğrencilerin tarihsel düşünebilmesini gerektirir. Tarihsel düşünme, tarihsel bilginin doğasıyla yakından ilişkilidir. Bu durum, bilginin öğrencinin zihninde kimi aşamalardan geçmesini gerektirmektedir. Bu işlem gerçekte, tarihsel anlatının tarihsel bilgiye dönüşmesidir. Dönüşüm sürecinin ilk aşaması, tarihsel anlatının "kavramsallaştırılmasıdır". İkinci aşama ise, kavramların rasyonel bir yöntem içinde yeniden inşa edilmesidir. Bu inşa sürecinin rasyonel yapısına ise "Nedensel Ardıllık" demek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Tarih öğretimi, tarih felsefesi, tarihsel düşünme

Giriş

Tarih öğretimi, tarihsel bilginin değişebilir pedagojik hedefler doğrultusunda öğrencilere *"ulaştırılmasını"* yada gerek tarihsel bilginin doğasının zorlamaları ve gerekse tarih öğretiminin başlı başına bir bilim dalı olarak verilerinin tarih programlarına dahil edilmesi sonucunda, öğrenciler tarafından bizzat *"üretilmesini"* içermektedir. Bu içerik doğrultusunda öğrenciler, ya ders kitabı formunda hazırlanmış sunulu tarihsel metinlerle ya da kendilerinden basit tarihsel anlatılar türetebilecekleri yazılı-yazısız tarihsel kanıtlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Husbands,1996,129). Tarihsel anlatı, bir biçimde öğrenci tarafından tekrar edildiğinde ya da daha iyi bir olasılıkla tarihsel bilgi, öğrenci tarafından üretilerek bir anlatı'ya dönüştürüldüğünde, alanın öğretilmesindeki bilişsel hedeflere ulaşıldığı varsayılabilir. Ancak yine de, tarihsel öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin araştırmalar yapılmadan, bu varsayıma kaygıyla yaklaşmak gerekmektedir (Dilek,2001,1) Tarih öğrenimiyle, öğrencilerin "tarihsel düşünme" becerilerinin; neden-sonuç ilişkileri kurabilme, kavramsallaştırma, kronolojik düşünme, değişim ve sürekliliğin doğasını kavrayabilme gibi zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesi esastır. İster ders kitaplarındaki yavan tarihsel metinler aracılığıyla, ister öğrencilerin evlerinde, yakın çevrelerinde yada müzelerde bulabilecekleri kanıtlardan yola çıkılarak yapılsın, öğrencilerin zihinlerinde "geçmiş"e ilişkin oluşan zihinsel şemanın, gerçekte tarihsel bilginin doğası ile ilişkili olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, tarihsel bilginin niteliğinin, tarih yazarları kadar tarih öğreticileri tarafından da tartışılmış olması önemlidir. Aşağıda, tarihsel bilginin iki niteliği, tarih yazımı tartışmalarıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

* Dr.; G.Ü. Gazi Eğitim Fak. İlköğretim Bl. Sınıf Öğretmenliği A.B.D

A-Kavramsallaştırma

Aydınlanma çağı tarihçileri Hıristiyan tarih anlayışına duydukları abartılı öfkeyi, tarihi, akıldışı davranan insanların gelişigüzel etkinlikleri olarak, düşünceyle kavranamayacak bir olaylar kalabalığı biçiminde görmekle dilegetirmişlerdi (Özlem,1986,50-51). Aydınlanmacıların bu yıkıcılığına en tutarlı tepkiyi, geçmişi *"insan akılcılığının bir göstergesi"* olarak kabul eden Kant göstermiştir (Collingwood,1990,106; Timuçin, 2000,23). O'nun deyişiyle, tarihsel bilginin içeriği, örneğin "Roma'nın Akdeniz'i fethedişi" gibi deyimlerle ifade edilir. Aslında Roma, şu tek tek Romalı, fetih de, bölgedeki savaşların ve yönetimlerin toplamıdır. Yani, "Roma", ve "Akdeniz'in fethi" gibi ifadeler, tarihteki fenomenlerin kavramsallaştırılmış şeklidirler (Collingwood,1990,107). Tarihsel bilginin; geçmişte yaşanmış olayların kavramlarla sistemli bir şekilde ifade edilmesinin; onu salt görüngüler olmaktan çıkardığı ve anlaşılabilir bir zihinsel veri niteliği kazandırdığı, Kant'tan başlayarak çoğu tarihçi tarafından dilegetirilmiştir.

Tarihin rastlantısal olayların değil, bir biçimde aklın/usun belirlediği olaylardan meydana geldiği, daha doğru bir söyleyişle, ancak içinde bir düşünsel öz barındıran olayların tarihsel bilginin alanına girebileceği bilimsel tarih anlayışının temel öğretisidir. Alman tarihçi Schelling'e göre, insan aklının üretken yapısı tarihteki hareketliliğin ta kendisidir (Akt.Collingwood,1990,122). Ona göre geçmiş, insan aklının biçimlenişidir.

Ancak tarihsel olayların düşünceyle ilk iddialı temasını Hegel sağlamıştır. İnsan geçmişinin dışında hiçbir tarihin olmadığını öngören Hegel, bu görüşünü tarihin yalnızca *"ussal yaşamla"* yani *"düşünen varlıkların"* yaşamıyla ilgilenmesinin tutarlı olabileceği düşüncesine dayandırmıştır (Hegel,1991,53). Tarihsel olaylar tarihe eğilen zihin için düşüncenin görünümleridir. Dolayısıyla geçmişte neler olduğunu bilmek, o olayları gerçekleştiren insanların neler düşündüklerini bilmek içindir. Tarihsel bilgi ancak olayların ardındaki düşünceyi de netlikle ifade edebildiği sürece tamam/eksiksiz sayılabilir. Hegel'e göre (Akt.Collingwood,1990,125), tarihte olup biten her şey insan istenciyle olmaktadır. İnsan istenci ise, insanın, eylemde dışsal olarak kendini ifade eden düşüncesidir.

Tarihsel olayların belli kavramlarla ifade edilmesi zorunluluğu, onların içerdikleri düşünceyi anlayabilmenin ilk koşuludur. Geçmişte olup bitmiş insan etkinliklerini çözümlemek üzere tarihe eğilen zihin, bu çözümlemeyi ancak o etkinlikleri oluşturan ve yönlendiren düşünceyi ortaya çıkarmakla gerçekleştirebilir.Bu durumda, tarihsel olayların ne tür kavramlarla ifade edilebileceği düşünülmelidir (Bordillon,1994,74). Zaten tarihsel bilgi bütününü oluşturan temel zihinsel etkinlik, geçmiş olayların bir kavramlar dizgesi haline getirilmesidir. İtalyan tarihçi Benedetto Croce, "*tarihsel gerçekliğin, tek tek olgularda cisimlenen kavramlardan*" oluştuğunu söylemekte ve bu tür kavramları felsefenin kavramlarından ayırarak, felsefenin kavramlarının *"düşüncenin işlevlerini"*, tarihteki kavramların ise *"işlevi olan düşünceleri"* ifade ettiklerini söylemektedir (Akt.Collingwood,1990,199). Croce'a göre tarihe yönelen zihin için, ele aldığı olgudan, bir akıl yürütme sürecinden geçirerek, "kavram" denilen şeyi üretme zorunluluğu bulunmaktadır. "Kavram, tarihsel olgunun en yetkin ifadesidir" (Özlem,1992,149; Husbands,1996:34). Benzer bir anlayış Dilthey'de de vardır. O da tarihsel bilginin bir entelektüel nesne olarak algılanabilmesi ve "tarihsel düşünme" ediminin gerçekleşebilmesi için, olguların kavramsallaştırılması ve bu kavram-

ların, tarihsel olayların yorumunda başvurulan odaklar olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt.Özlem,1992,180).

B-Nedensel Ardıllık

Bilimsel tarih anlayışı, 20.yüzyılda, tarihsel olayları oluşturan insan etkinliklerinin *"akla uygun"* olduklarını, dolayısıyla içlerinde bir *"düşünsel öz"* barındırdıklarını kabul etmiş ve tarihsel bilginin (Dickinson ve Lee,1978,54), olayların salt tasvirinden ibaret olmayıp, aynı zamanda içerdikleri düşünceyle de ilgilenmesi gerektiği görüşünü temel dayanak kabul etmiştir. Başlangıçta, olayların içindeki düşünceyle ilgilenmek koşulsuz olarak felsefeyle doğrudan ilgiliymiş gibi görülse de bu naif yanılgı, 20. yüzyılda terkedilmiştir. Hegel, tasvir ettiği olayların içlerindeki düşünceyle de ilgilenen tarihe *"felsefi tarih"* adını vermiştir (Hegel,1991,29-30). Ona göre, "salt deneysel tarihten farklı olarak felsefi tarih yalnızca olgu olarak saptanmakla kalmayıp, olguların nedenlerinin kavranılması zorunluluğuyla ilgilenir" (Akt. Collingwood,1990,123). Hegel'in felsefi tarih olarak adlandırdığı tarih, açıktır ki bilimsel tarihtir.

Tarihsel akışı oluşturan insan etkinliklerinin rastlantısal olmayıp belli *"ussal"* ilkelere göre vukubuldukları düşüncesi, 19. yüzyılda düşünülmeye başlanmıştır. Tarihsel bilginin konusu olan olaylar ve olgular, içlerinde "bilinebilir" düşünceleri barındırırlar. Hegel, bu genel kabulden sonra, "*her tarihin aslında bir düşünce tarihi*" olduğunu söylemiştir. Ona göre, "her tarih düşünce tarihi olduğundan ve aklın kendini gerçekleştirmesini –hiç değilse hareketliliğini- sergilediğinden, tarihsel süreç, aslında bir mantıksal süreçtir. Tarihsel süreçler, zaman cetveline yazılmış mantıksal süreçlerdir (Akt.Collingwood,1990,127)." Tarihsel bilgi o halde, bu mantıksal süreçlerin –de- bilgisidir ve ancak mantıkla açıklanabilir. Hegel'in, tarihsel oluşumları kesintisiz bir mantıksal art ardalık şeklinde düşünmesi temelde, tarihi ne kadar yoksaymış olsalar da, Aydınlanma çağı düşünürlerinden esinlenmiştir. Onlar her şeye rağmen, tarihi "*bir olayın zorunlu olarak bir sonrakine götürdüğü süreç*" olarak tasarlıyorlardı (Collingwood,1990,95).

Hegel, bir olayın bir başkasını doğurma zorunluluğunu *"doğal"* bir zorunluluk olarak değil, "*mantıksal*" bir zorunluluk olarak tasavvur etmiştir. Bu zorunluluğu Fichte'nin *"Kavramların Ardıllığı"* prensibine dayandırmaktadır. Tarihin başlıca işinin bugüne anlam vermek olduğunu söyleyen Fichte'ye göre tarih, bugünden bakarak "a priori-önsel" kavramlarla açıklanabilir. "Bugün, bir sonuçtur. O halde dün, bir sebeptir. Bugüne bakarak, dün'ü söylemek mümkündür (Collingwood,1990,117)". Kavramların ardıllığı ifadesi, temel bir kavramın içerdiği ve doğurabileceği kavramların usavurma yoluyla çıkarsanması anlamına gelmektedir. İşte Hegel, kavramların birbirlerinden türetilmesi yoluyla tarihin önsel bir şekilde tasarlanabileceğini vurgulamıştır. Collingwood'a göre (1990,132), mantıksal temel kavramlar örüntüsüyle olguların içine sızması Hegel felsefesinin sağlam yanıdır.

Hegel'in büyük ölçüde Fichte'den yararlanarak ortaya çıkardığı bu anlayış kimilerince eleştirilmiştir. Marx'a göre Hegel, tarihteki gerçek ilişkileri olgulara giderek saptamak yerine, bu ilişkileri filozofun kendi kafasında kurabileceğini söyleyerek, tarihi, gerçek dayanakları olmayan soyut bir tasarım haline getirmiştir (Mandel, 1988,139).

Tarihsel bilgi, kendisine yönelen zihin ile kendisi arasında bir bağ kurularak yeniden tasarlanmayı zorunlu kılmaktadır. Tarihe yönelen zihin, "geçmiş düşünceyi

yeniden canlandırmakla kalmaz, onu kendi bilgisinin bağlamında yeniden canlandırır ve dolayışıyla yeniden canlandırırken onu eleştirir, değeri hakkında kendi yargısını oluşturur (Collingwwod,1990,225). Tarihsel süreç, insanın mirasçısı olduğu geçmişi kendi düşüncesinde yeniden yaratmasıdır. Bu eylem, tarihsel bilginin bir ön şartı olduğu kadar onun oluşturucu ögelerinden biridir. Benzer bir akıl yürütmeyi, İngiliz düşünür J.Lewis de, "Tarihi yapan insandır. İnsan tarihi, yapılmış olan tarihi yeniden yaparak, onu aşar. İnsan ne yaptı ise yalnız onu bilebilir" biçiminde yapmaktadır (Akt.Erdem,2004,42).

Esasında bir tür "soruşturma" olan tarihsel olayları ifade eden kavramları zihinde yeniden kurmak ve onlarla düşünmek İngiliz tarihçi Bradley'e göre, tarihsel bilgiyi oluşturan temel etkinliktir. Bradley'in, Fichte'nin ve Hegel'in bu konudaki düşüncelerinden esinlenen Collingwood (1990,147), "tarihsel bilginin bütün olarak kavranabilmesinin şartı, onu mantıksal zorunluluğa dayanarak kurulan önsel bir imgelem ile düşünmektir" demektedir.

Hegel'in bütün tarihi böyle mantıksal bir nedensellik zinciri içinde düşünme önerisi, 20. yüzyılda alanını daraltmıştır. Rickert'e göre, tarihte bir nedensellik vardır fakat bu nedensellik doğabilimlerdekine benzer bir nedensellik değildir. Ona göre tarihsel oluş, her şeyden önce bir "anlama" edimini şart koşar. Çünkü tarihsel gerçeklik, bir doğal obje gibi, doğrudan bir obje haline getirilemez. Bu gerçeklik, insanların belli "değerlere" göre eyledikleri bir alanın gerçekliğidir ki ona ancak bu değerler aracılığıyla, yani dolaylı bir şekilde yönelme olanağı bulunmaktadır. Değerler ise, doğal objeler gibi yalnızca "*algılamanın*" değil, daha çok "*anlamanın*" konusudur (Oral,2002,14). "Tarihsel nedensellik, doğabilimlerinde olduğu gibi iki olgu yada nesne arasında kurulan ilişkileri belirtmez. O, değerler ile o değerlerin yönlendirdiği insanların etkinlikleri arasındaki nedenselliktir (Özlem,1986,129-130). Tarihsel bilginin, olguların kavramsallaştırılıp belli bir nedensellik içinde düşünülmesi anlayışı, bu nedenselliğin belli "konular" için geçerli olması gerektiği düşüncesini doğurmuştur. Rickert, temel konuların "değerlerden" seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Nedenselliğin belli konulara hasredilerek sınırlarının daraltılması düşüncesi Popper'da da görülür. Ona göre tarihte, bütün tarihi içerebilecek akıl yürütmelerden söz edilemez. Tarihte bütüncül teoriye karşılık olabilecek şey, ancak bir "durum mantığı" olabilir. Yani, belirli bir durum, ancak kendine özgü mantığı ile açıklanabilir (Özlem,1992,73). Ona göre tarihsel süreç, bir mantıksallaştırma sürecidir. Popper'ın durum mantığı çözümlemesi, Hempel, Gardiner, Danto gibi tarihçilerde bir "çözümleyici tarih felsefesi" geliştirme fikri doğurmuştur. Dato'ya göre, tarihte anlatıcı (narrative) önermelerle çalışılır. Anlatıcı önerme, zaman içinde birbirini izleyen önerme türüdür. Anlatının tarih konusunda bu kadar kullanışlı olmasını sağlayan, *"bu oldu, o halde şu…"* yapısında oluşudur (Munslow ,2000,16).

Sonuç

Tarihsel düşünce, Descartes'in deyimiyle "*doğuştan ve doğal*"dır. Her çocuk, *"demin*" ya da *"dün"* neler yaptığını, kendisinin dışında bile olsa "neler olduğunu" hatırlayarak, demin ya da dün olup bitenler hakkında kendine özgü nedenler ve sonuçlar türetebilir. Onun dün yada demin "ne olduğuna ve niçin olduğuna" ilişkin söylemler türetmesi, özü itibariyle bir tarihsel düşünme etkinliğidir. O halde tarih, insan için doğal ve öncelikli bir düşünce yetisine seslenmektedir. Tarih öğretimi, bu düşünme biçimini, bireyin kişiselliğinden daha geniş bir alana yaymaktadır. İnsanın

kendi geçmişini düşünmesi etkinliği yalnızca kendi kişisel yaşantı ve tecrübesiyle sınırlıdır. Yani tarihsel düşünme, başlangıçta kişiseldir. Birey bu sınırlı tarihsel düşünceyle kendini, kendi aklını tanımaktadır. İşte tarih öğretimi, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesi ve kendilerini tanımaları için ihtiyaç duyabileceği "deneyim"in geniş kapsamlı bir birikim olarak sunulmasıdır.

Kaynakça

Akarsu,B., (1994), **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Bourdillon, H., (1994), **Teaching History,** Routledge Publishing, London.

Carr, E.H., (1987), **Tarih Nedir**, Çev. Misket Gizem Gürtürk,İletişim Yay. İstanbul.

Collingwood, R.G., (1990), **Tarih Tasarımı**, Çev. Kurtuluş Dinçer, Ara Yay. İstanbul.

Dickinson, K., Lee, P.J., (1978), **History Teaching And Historical Understanding,** Heinemann Educational Books, London.

Dilek, D., (2001), **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi,** PegemA yay. Ankara

Erdem, H.H., (2004), *Althusser'in Felsefesinin Temel Kavramları,* **Kaygı,** Uludağ Üni.Felsefe Dergisi, s.3-Bahar, Bursa

Günday, Ş., (2002), **Zihin Felsefesi**, Asa yay.Bursa.

Hegel, G.W.F., (1976), **Bütün Yapıtları (Seçmeler)**, Çev.Hüseyin Demirhan, Onur Yayınları, İstanbul.

Hegel, G.W.F., (1991), **Tarihte Akıl**, Çev.Önay Sözer, Ara Yay. İstanbul.

Husbands, C., (1996), **What İs History Teaching?, Language, ideas and meaning in learning about the past.,** Open Uni.Press., Buckingham.

Karabağ, Ş.G., (2002), *Postmodernizm ve Tarih Öğretimi,* **Türk Yurdu,** C.22., s.175, Ankara.

Munslow, A., (2000), **Tarihin Yapısökümü,** Çev.Abdullah Yılmaz, Ayrıntı yay. İstanbul.

Nietzche, F., (1986), **Tarih Üzerine,** Çev.Nejat Bozkurt, Say Yay. İstanbul.

Oral, M., (2002), **İmparatorluktan Ulusal Devlete Türkiye'de Tarih Anlayışı,** A.Ü.Türk İnkılap tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Özlem, D., (1986), **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

……., (1992) **Tarih Felsefesi**, Ara yay. İstanbul.

Timuçin, A., (2000), *Tarih Bilinci ve Tarih Felsefesi,* **Felsefelogos,** s.9, Bulut Yay. İstanbul.

TWO PHILOSOPHIC BASIS OF HISTORICAL THINKING IN HISTORY EDUCATION

Hüseyin KÖKSAL*

Abstract

History teaching must benefit from the findings of and discussions in philosophy of history. The real historical learning required students to think historically. Historical thinking is closely related with the nature of historical knowledge. Student intellect should process the knowledge in some stages. This process, actually transformation of historical narrative into historical knowledge. The first stage of transformation process is "conceptualization" of historical narrative. The second stage is reconstruction of concepts in a rational method. The structure of this construction process can be termed as "casual consecutive".

Key Words: History Teaching, Historical Philosophy, Historical Thinking

* Dr.; Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır**.** Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.